

The Scientific Institute for Advanced Training and Studies

JOURNAL OF ARABIC LANGUAGE SPECIALIZED RESEARCH

VOL, 2 NO, 2. 2016

e-ISSN: 2289-8468

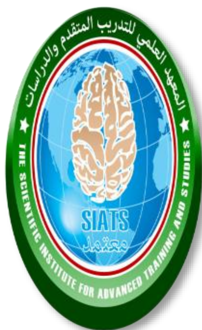
==============================

Contact us

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Assoc. Prof. Dr. Solehah Yaacob **Editor in Chief:** dr.solehah@siats.co.uk

http:// jaslr.siats.co.uk/



SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد2 ، العدد 2، 2016

e-ISSN: 2289-8468

2016

مجلة اللغة العربية للبحوث التخصصية

مجلة اللغة العربية للبحوث التخصصية تصدر عن المعهد العلمي للتدريب المتقدم والدراسات (معتمد)، تعنى بنشر البحوث المتخصصة بعلوم اللغة العربية وآدابها، من النحو والصرف والبلاغة والعروض والقوافي والأًصوات والألسنيات الحديثة واللهجات والخط العربي والتعريب والدراسات الأدبية والنقدية والأسلوبية.

مجلة السر نافذة بحثية أمام العلماء والأساتذة وطلبة العلم لرفد المكتبة العربية بمزيد من البحوث الرصينة والدراسات الجادة للكشف عن سر وأسرار هذه اللغة التي أصبحت وما تزال معجزة قائمة بغيرها متمثلة بالنص القرآني الذي لا يعلى نص عليه بأي لغة من اللغات، فالجهود البحثية في علوم اللغة العربية وآدابها والكشف عن جمالياتها قديماً وحديثاً ما هي إلا محاولات لكشف سر هذه اللغة وكنهها، لاقتناع اللغويين والأدباء قبل غيرهم بسبب وأسباب اختيار خالق اللغات جميعها لتكون العربية هي اللسان الخاتم لنبيه صلى الله عليه وسلم، ولكتابه المعجز الخالد إلى يوم القيامة.



SIATS Journals

Journal of Arabic Language for Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 2، العدد 2، نيسان 2016م.

e-ISSN: 2289-8468

THE POSITION OF THE CULTURAL HERITAGE OF THE EUROPEANS
IN THE TEACHING OF ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE: A NIGHT STUDY

موقف التراثيين من المعايير الثقافية لدى الأوربيين في تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية: دراسة تحليلية

شمس الجميل بن أيوب

الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا

ماليزيا

haffad@gmail.com

محمود عبد الفتاح إبراهيم عيسى

الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا

ماليزيا

1437هـ – 2016م



ARTICLE INFO

Article history:
Received 6/3/2016
Received in revised form 20/3/2016
Accepted 1/4/2016
Available online 15/4/2016

ABSTRACT

This study aims to develop common standards Arabic between Rushdie Ahmed Tuyaima level, and level of the American Council of Teachers of foreign languages, and level of the common European framework. The mentioned of the criteria standards above have achieved widespread use among the interested parties and experts both in teaching foreign languages or Arab Non native speakers. From this perspective the researcher focuses on the culture and content, as well as the determinants of public and standards and dealt with the three criteria mentioned above. It is hoped that this study will be a new nucleus to revise the methods mentioned as a subject focuses in teach Arabic to non-native speakers. In order to raise the level of preparation of written teaching Arabic to non-native speakers which is reflected in turn positively on the level of Arab learners, the study came out the results of the task, it is: the importance of selected from Arab and American standards and European cultural content in the books teach Arabic to non-native speakers calendar.



الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استنباط المعايير المشتركة بين معايير رشدي أحمد طعيمة، ومعايير المجلس الأمريكي لمعلمي اللغات الأجنبية، ومعايير الإطار الأوروبي المشترك، حيث إن المعايير المذكورة قد حققت انتشارا واسعا في الاستخدام والتداول بين أوساط المهتمين والخبراء، سواء في تعليم اللغات الأجنبية أم فيتعليم العربية لغير الناطقين بها. ومن هذا المنطلق فقد بدأ الباحث بالاشارة إلى الثقافة ومحتواها، كذلك محدداتها ومعاييرها العامة، وبعد أن فرغ من ذلك تناول المعايير الثلاثة المذكورة آنفا بالعرض والمناقشة، وعرض الأسباب التي دفعت إلى اختيار كل معيار منها، ومن المرجو أن تكون هذه الدراسة نواة جديدة لاستنباط الأدوات الحديثة وابتكارها في تقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، والخروج عن النمطية في التقويم، مما يرتقي بمستوى إعداد كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها والذي ينعكس بدوره إيجابا على مستوى متعلمي العربية من غير أبنائها، وقد خرجت الدراسة بنتائج مهمة، ومن: أهمية المعايير المختارة من عربية وأمريكية وأوروبية في تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها.

المقدمة

تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى موضوع يحتوى بين طياته على جوانب عدة. والمعايير الثقافية في مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى جانب لا يمكن غض الطرف عنه؛ إذ إن إعداد المنهج دون النظر إلى المعايير الثقافية يمثل ثغرة لا يستهان بها، وهو نقص لا يغتفر، حيث إنّ حاجة الدارس إلى تعلّم اللغة العربية لا تقتصر على تعيين الفعل والفاعل وغيرهما من أجزاء الجملة، أو القواعد النحوية، أو ترديد مجموعة من التراكيب والعبارات الوظيفية التي تخدم الجانب الاتصالي بغير إدارك لتنوع العبارات التي تتماشى بدورها مع المواقف والمناسبات المختلفة. ونضرب بهذا الشأن مثلا؛ ففي العادة عندما يفترق شخصان يستخدمان عبارة "إلى اللقاء"، أما إذا كان أحدهما ذاهبا لقضاء حاجة مهمة، فيستخدمان عبارة "بالتوفيق"، وبناء عليه فإن توظيف التركيب أو العبارة في مواقفها المناسب لما تفرضه ثقافة اللغة يعد أمرا مهما يستوجب الالتفات إليه، والعناية به عند تناول الجانب الثقافي في المنهج المستخدم.

وقد استرعى اهتمام الباحث بعد العمل في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى واحتكاكه بعدة مناهج، أن معظم تلك المناهج لا تنحو اتجاهًا معياريًا في تحديد محتواها الثقافي، ومن ثَمَّ كان من ضمن الأمور التي يتعين على من يعمل في تأليف وإعداد كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أن يعيرها مزيدًا من الاهتمام في برامجه ومناهجه بالمعايير الثقافية في تلك الكتب والبرامج والمناهج.

إن العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة وطيدة ومتأصلة، حيث من المعروف أن اللغة وعاء الثقافة. ولقد لوحظ أن المدخل الأفضل في تعليم اللغات الأجنبية يكون من خلال تعليم ثقافة اللغة إلى متعلميها، هناك شبه إجماع بين العاملين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها على أن المدخل الأفضل لتعليم العربية هو تعليمها من خلال الثقافة الإسلامية ورؤيتها العامة. ولقد انتبه الكثير من المتخصصين إلى أن استخدام مناهج تعليم العربية لأهلها، والأسلوب التقليدي في تعليم العربية قد أثبت فشلا كبيرا جعل أغلب الدارسين من غير العرب يعزفون عن إكمال الدراسة، واتفقوا على أنَّ المناهج والكتب والمواد التعليمية المستخدمة خارج الوطن العربي لتعليم للناطقين بغيرها لا تصلح للناطقين بغيرها الذين يدرسون داخل الوطن العربي؛ حيث أعدت لبيئة خاصة معتمدة على لغاتها القومية، لذلك لجأت بعض المعاهد في العالم العربي، في جامعة أم القرى وفي جامعة الملك سعود، وفي معهد الخرطوم الدولي والجامعة الأمريكية وفي جامعة الأزهر إلى التخطيط لوضع كتب، تتوافر فيها شروط تمليها الأهداف الخاصة، وتفرضها طبيعة الدارسين، وتتسم بالواقعية وتدور حول أمور مألوفة في الحياة العربية الإسلامية المعاصرة.[1]

---

[1] انظر: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق،على أحمد مدكور،إيمان أحمد هريدي،دار الفكر العربي –القاهرة – 2006الطبعة: الأولى(ص 120-121).



وتبرز أهمية الدراسة في أنها تسلط المعايير العربية والعالمية المعتمدة، وإمكانية البناء عليه مستقبلاً في إعداد محتوى ثقافي يتوافق مع واقع المجتمعات غير العربية.

معايير المحتوى الثقافي

تناول المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغات الأجنبية لم يعد موضوعا جديدا أو ثانويا للمناقشة وتبادل وجهات النظر حوله في ميدان تعليم اللغات الاجنبية. بل أضحى الارتقاء به علامة دالة على مطابقة الكتاب للمعاير العالمية في التأليف والاعداد، كذلك دليلا على اتساق أهداف المنهج من الغاية المرجوة من دراسة اللغات الأجنبية؛ ألا وهي التواصل وتبادل المنافع والمصالح. ولقد تعالت الدعوات بإعادة النظر في طريقة تناول المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، حيث إن الافتقار إلى معيارية موائمة لتطورات العصر قد زج بمعدي كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى منحل من الاجتهاد الفردي، أو ما يمكن تصنيفه باللامعيارية في تناول هذا الجانب. فنجد من يميل إلى ابراز الجانب التراثي من اللغة دون الالتفات إلى التطور الزمني المعاصر وأثره في التعاملات اليومية في اللغة السلوك، ونجد أيضا من ينجرف إلى اخراج اللغة في الصورة المعاصرة الغالب عليها الطابع العامي للغة، مع إهمال الكثير من الجمال التراثي والعظمة النصية في النصوص القديمة، ويظهر جلية للقاصي والداني أنه من المشكلات التي تواجهنا في إعداد المواد التعليمية هي عدم الاتفاق على تحديد المواقف والملامح الثقافية التي يمكن توظيفها في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين[2]. وبناء عليه، فإن هذا الباب قد تناول في مبحثيه الأول والثاني التعريفات المتعلقة بالثقافة والمحتوى الثقافي وكذلك علاقة الثقافة باللغة، وتطرق إلى عرض المعايير الثقافية للمحتوى الثقافي لدى رشدي طعيمة والمجلس الأمريكي وكذلك الأوروبي المختارة ليستخلص منها معايير موحدة في تقويم كتاب "العربية بين يديك".

الثقافة والمحتوى الثقافي وعلاقة الثقافة بتعليم اللغة

قبل الخوض في الحديث عن المعايير الثقافية بتفريعاتها، تعين علينا أن نفرد بعض الصفحات لتناول بعض المصطلحات المرتبطة بالمذكور أخير نحو: الثقافة والمحتوى الثقافي وعلاقة الثقافة باللغة أو بعبارة أخرى بتعليم اللغة. تعد كلمة الثقافة من الكلمات التي قد يلتبس على بعضهم فهم معناها وتحديد مفهومها، فالفرد الملم بقدر معين من المعلومات والمعارف يطلق عليه مثقفا، أي هو شخص متعلّم أو متحضّر، ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل

[2]انظر: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى – مكة المكرمة – 1980م الطبعة: الأولى(ص 9).

إن الخلط بين مفهوم الثقافة والحضارة من الناحية اللفظية قد أصبح أمرا شائعا في معظم الأحيان.[3] ولو لاحظنا التقارب في الاستخدام لكلمتين المتحضر والمثقف، مع العلم أن التحضر من الحضارة والمثقف من المعرفة أو الثقافة، والحضارة كما هو معلوم لدينا يقصد به التطور المادي والصناعي والعمراني في مجتمع ما، وفي تعاقب مستمر لفترة ما، وقد يقصد من الحضارة ما هو عكس البداوة. إن التعريفات السالف ذكرها قد تولد لدى القارئ نوعا من الخلط كما ذكرنه آنفا في الفصل والتمييز بين الكلمتين من حيث المقصود والمراد، إلا أننا سنستعرض في الأسطر المقبلة بعض ما يعيننا على الاقتراب من مفهوم الثقافة فيما يتعلق ببحثنا هذا.

فلقد أدلى العديد بدلوهم ليقفوا على تعريف كلمة الثقافة، بل ذهب بعضهم إلى تقسيمها إلى خاص وعام، وقد قيل فيها بأن التراث أو الثقافة هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية، والمادية، وهي تشتمل على مجموعة الأفكار والقيم والمعتقدات، والتقاليد والعادات والأخلاق والنظم والمهارات، وطرق تفكير وأساليب الحياة والعرف، والفن والنحت والتصوير وغيره من المظاهر التي يتبناها المجتمع في معاملاته الحياتية، وتظهر أيضا في أدبه وأساطيره وكل ما توارثه الفرد، وأضاف إليه تراثه نتيجة عيشه في مجتمع ما[4]. وبناء عليه، يمكننا القول بأن الثقافة نتاج فكري إبداعي روحي، يجمع بين لباب أفكار الإنسان وترجمته بصورة ملموسة في واقعه الحياتي، سواء أكانت تلك الترجمة في صورة معنوية من عادات وتقاليد وقيم ونحو ذلك، أم في صورة حسية من فنون وإبداعات ملموسة ذات كيان يدركه كل ذي لب وجنان.

عرّف فرنسيس عبد النور الثقافة بأنها:"كل الأفكار والمؤسسات والنظم الاجتماعية والعادات والتقاليد التي خلقها الانسان لنفسه، وبدون الثقافة يصبح الانسان كائن بيولوجيا فقط يسلك كما تسلك الحيوانات"[5]. وهنا يربط عبد النور بين الثقافة وبين معنى ولب التكوين الانساني، حيث يرى إن الثقافة جزء لا يتجزأ من الفطرة الانسانية، بل إنه ينفي إنسانية الفرد إذا انتفت عنه الثقافة. وبهذا يمكننا القول بأن اللغة والتي هي –كما سبق الاشارة إلى ذلك في غير موضع– وعاء الثقافة، تعكس بكل وضوح الحقيقة الانسانية الكامنة لدى كل مجتمع ناطق بنفس اللغة على اختلاف ذلك المجتمع وتنوعه، وإذا ضربنا مثلا يوضح انعكاس طبيعة المجتمع من خلال لغته لنظرنا إلى طبيعة الاصوات في اللغة العربية وكذلك حجم التراكيب والمفردات بما فيها من اختلافات بين التذكير والتأنيث، كذلك الافراد والتثنية والجمع والذي بدوره يعكس مدى التعقيد في التركيبة الفكرية لدى المجتمع العربي، ذلك مقارنة ببساطة التراكيب والمفردات في اللغة الملايوية، والذي يعكس أيضا تناولها للقضايا الاجتماعية من عادات وتقاليد

---

[3]انظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، فتحي يونس علي، الشيخ محمد عبد الرؤوف، مكتبة وهبة – القاهرة – 2004م الطبعة: الأولى(ص119).

[4]انظر: تخطيط المنهج وتطويره، صالح هندي وأخرون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – عمان – 1999م الطبعة: الثالثة(ص 101).

[5]أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، عبد الحميد عبد الله، وناصر عبد اللهالغالي، دار الاعتصام – القاهرة (ص 20).

بصورة أقل حدة من الواقع العربي، من حيث المسائل المتعلقة بطبيعة التعامل بين الرجل والمرأة، وأوضاع المطلقة وقضايا الشرف ونحوها والتي تتناول على أصعدة متباينة بين المجتمعين، بصورة لا يمكن إنكارها أو غض الطرف عنها.

ريثما ذهب أهل الانثروبولوجيا إلى أن أصل الكلمة لاتيني، وهو يعني الزراعة أو التمجيد والتعظيم[6]. فمثلا يرى عالم الانثربولجيا تايلور أن الثقافة هي:"ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعائد الفني والأخلاقي والقانوني والعادات وغيرها من القدرات والعادات التي يكتسبها الانسان بوصفه عضوا في مجتمع"[7]. حيث نجد أن متخصصي الانثربولوجي أيضا لم يبتعدوا كثيرا عما تقدم به عبد النور في تعريفه للثقافة إلا أن الأخير قد ربط بين الثقافة والانسانية. ولنا فيما ذكره تايلور ملاحظة حيث وصفها بالمركب، مما يعكس الطبيعة المعقدة للثقافة على اختلاف مجتمعاتها أو حتى من ينتمون إليها. بل زاد على ذلك بأن ألزمها صفة الاكتسابية حيث إن الفرد يكتسبها من المجتمع المحيط لتصبح بذلك إرثا وميراثا يتوارث من جيل لأخر. وقد تصل الثقافة في أمور أخرى إلى حد التمجيد والتعظيم بحسب ما ذكره أهل الانثروبولوجي.

ولو توقفنا قليلا على موقف علماء العربية من تناول المصطلح، لوجدنا تعريفهم لها بأنها:"المصدر الثلاثي ل: ثقف، فالثقافة بكسر الثاء تعني الخدمة والفطنة والنشاط، ويقال ثقف الرمح تثقيفا أي ساواه وعدله والصفة من الفعل المضعف ومثقف"[8]. فالثقافة هنا تجمع بين التهذيب والتقليم لما هو مادي كالأدوات من أسلحة أو ما شابهها. ونجدها أيضا في موطن آخر تشير إلى الفطنة والنشاط أي الاجتهاد والمثابرة. ولنا هنا وقفة لطيفة؛ حيث إن كلا التفسيرين يترجمان بصورة أو بأخرى المضمون الثقافي، والذي هو السلوك الانساني المهندم والمهذب القائم على التعديل والمراجعة ليخرج في صورة مثالية. كذلك نجد ما يشير إلى الحركة والنشاط مما يفرز بطبيعة الحال نتاجا أدبيا أو معماريا ثقافيا يعكس رقيا وتقدما.

والثقافة كما ذكرنا لها معنى خاص وهو ما يدل على بلوغ الفرد مستوى تعليميا معينا، أو يمتاز عن غيره ممن لم ينتظموا في معاهد العلم فيقال فلان ذو ثقافة علمية أو أدبية أو دينية، وكذلك أيضا تدل على نمط خاص لشخصية المتحدث عنه، فيقال هو مثقف أي لديه سعة في الأفق ونبلٌ في الأخلاق وسماحة في الطبع[9]، وهنا نتلقي تناولا للثقافة من زاوية أخرى والتي هي تتعلق بالناحية الفكرية والمكانة العلمية أو الاكاديمية. حيث أن المكانة العلمية القائمة على تلقي مجموعة من المعارف الممنهجة في إطار واضح تحت قبة مؤسسة تعليمية مشهورة أو معلنة

---

[6]انظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى – مكة المكرمة (ج 1 ص 312).

[7]انظر: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى – مكة المكرمة – 1985 (ص 198).

[8]انظر: المرجع في تعليم اللغة العربية،طعيمة (ج 1 ص 312).

[9]انظر: المرجع في تعليم اللغة العربية،طعيمة (ج 1 ص 312).

يترتب عليها حصول الفرد على شهادة تثبت قضائه فترة زمنية معينة مقتضيا بمنهج وطريقة تعليم محددة، فإن هذا اعتراف بمكانة ثقافية معرفية حازها الفرد لدى تخطيه كل تلك الشروط ليصل إلى ما لم يصل إليه إلا من انتهج نفس النهج أو سار على نفس المنوال.

وهناك أيضا خصوصيات في الثقافة تتصل بالطبقة الاجتماعية، فمثلا الطبقة الراقية لها عادت تختلف عن الطبقة الدنيا وهي ما تعرف بسلوك (الإتيكيت) وتقبل أنواع خاصة من الطعام والشراب[10]. أما عن المفهوم العام للثقافة فينظر إليه على ما يشترك فيه أفراد المجتمع من عادات وتقاليد في المأكل والملبس وأسلوب الحياة والتعامل ونحو ذلك فيما بينهم، وقد أشرنا في ما سبق إلى مجموعة لا بأس بها تحمل هذا المعنى. فالأخلاق والأدب من الأمور التي ترجع إلى أن يكون للفرد أو للمجتمع معايير يتفق عليها بصورة ضمنية أو معلنة عن مسوغات التعامل فيما بينهم، فعلى سبيل المثال المجتمع العربي لا يعترف بطريقة السلام بين الرجل والرجل إلى إذا تبادلا الأحضان والقبلات وكذلك فيما بين النساء بعضهن ببعض، وإن لم يتم ذلك فإن يدلل على سوء العلاقة أو تعد دليلا على حداثة التعارف مع الشخص، بينما في المجتمعات الأسيوية فإن معنقة الرجل للرجل قد يكون لها مدلول أخر غير مقبول اجتماعيا أو خلقيا. ومن هنا توصلنا إلى مصطلح (الاتيكيت)؛ ما هو واجب اتباعه للتماشي مع ثقافة المكان أو المجتمع المراد التعامل معه.

ونظرة الافراد إلى الثقافة تختلف من فرد إلى آخر ولكنها تتفق في المضمون أو المجمل فنجد من يعرض هذه النظرة بقوله:"ينظر البعض إلى الثقافة كسلوك متعلم مشترك بيم أفراد الشعب، فهي أفكار وتصرفات ومشاعر لدى شعب معين"[11]. وبذلك نستخلص أن الثقافة وليدة المجتمعات، وأنها تختلف من مجتمع إلى آخر، وأنها الأداة التي بها يحافظ بها المجتمع على كيانه ويضمن استقراره، بل إنها خلاصة العصارة الفكرية لافراد مجتمع ما تكونت نتيجة ادراكه المطلق لطبيعة أفراد مجتمعه دون اغفال لمسوغات وآليات ذلك المجتمع، بما فيه من طبيعة بيئة تحتم عليه التعامل بصورة تتناغم مع كل تلك المعطيات.

أنواع الثقافة

للثقافة أنواع يجب أن يغطيها المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، والتي تعبّر عن الدوائر الثقافية التي يجب أن تكون في أي محتوى ثقافي لأي كتاب، جدير بالذكر أن مصطلح الدوائر الثقافية قد أطلقه رشدي

(10) انظر: أسس إعداد الكتب التعليمية، عبدالله (ص 21).

(11) انظر: تخطيط المنهج وتطويره، هندي (ص 102)

طعيمة في إطاره المشهور عن برامج اعداد اللغة العربية، وأن تلك الدوائر تنطوي على الثقافات التي يتضمنها كتاب أو برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. وقد قسمت على النحو الآتي:

أ)الثقافة العربية، تعرفَّ بأنها:"مجموعة الحقائق والنشاطات الفكرية والفنية والعلمية للمجموعة المعاصرة المنتمية إلى الحضارة العربية. كما تتمثل هذه الثقافة في استخدام الوسائل التي تعبر بها هذه المجموعة عن نشاطاتها وتبليغ رسالتها إلى أبنائها، وإلى سائر العالم وتلقي رسالة العالم وادائها في بلادها[12]". إن الدائرة الثقافية الأولى تعمد إلى المصطلح الذي أرجأنا تعريفه آنفا لنحيطكم به علما واطلاعا لاحقا.

وقد وجدنا أن الثقافة العربية لا تقتصر على الحقائق والأنشطة الفكرية القديمة فحسب، بل إنها تمزج بين الأصالة والمعاصرة، حيث إنه ليس من المنطقي تناول تاريخ الثقافة العربية بغير الاطّلاع على ما وصلت إليه تلك الثقافة من تطور وحداثة، وإذا سلّمنا بأن لكل لغة ثقافة، فمن البديهي أن نسلّم بأن لكل ثقافة لغة. وقد لاحظنا ارتباط الثقافة الإسلامية باللغة العربية. فلقد نزل القرآن –المرجع الأول للغة العربية– بلغة القوم المنزل إليهم، ليكون لهم نبراسا ومرشدا، فكيف لا تكون ثقافة ذلك الوحي الإلهي متسقة مع الطبيعة العربية؟ إن لغة العرب هي العربية ومن ثمَّ فإن ثقافتهم انعكاس للغتهم، وقد صادفت لغتهم لغة دينهم فكيف لعاقل الفصل بين ثقافة الإسلام وثقافة العرب؟ حقيقة إن الأمر أبعد من ذلك، حيث إن العربية لسان، أى أنه من أجاد العربية صار عربيا بلسانه، ومن هنا كان الفصل بين العربية والإسلام أمرا مستحيلا، بل إنه وجب على كل مسلم أن يقتضي بتلك الثقافة القرآنية الغير قاصرة على العرب منذ فجر الإسلام.

ب)الثقافة الإسلامية، والمقصود بها:"المعتقدات والمفاهيم والمبادىء والقيم وأنماط السلوك التي يقرها الدين الإسلامي متمثلا في القرآن والسنة النبوية[13]". لقد أشرنا سابقا إلى الامتزاج بين الثقافة العربية والثقافة الإسلامية، وهنا نحن بصدد عرض مفهوم الثقافة الإسلامية بصورة أكثر تخصيصا وأكثر تحديدا، حيث إن الثقافة العربية قد تعكس ثقافة العرب على اختلاف دياناتهم ومذاهبهم العقدية، والتي بدورها تطرح اختلافا في المفردات الثقافية لكل منها على حدة. إننا الآن بصدد الحديث عن الثقافة الإسلامية بعينها دون شائبة آخرى، فنجد أنها ما اتفق مع الكتاب وأقرته السنة الشريفة، وهنا يكون الفيصل والفارق، حيث نلحظ أن الثقافة العربية كانت مزيجا متضمنة لمناهل عدة، أما

---

[12]انظر: دليل عمل،طعيمة (ص199).

[13]انظر: دليل عمل،طعيمة (ص199).

الثقافة الإسلامية فهي مفردة لا تقبل شريكا، بل إنها تنهل من منهل أحادي، الا وهو المنهج الرباني والمعروف باسم القرآن والسنة.

ولو عقدنا مقارنة بين الثقافتين لوجدنا ما يأتي[14]:

الثقافة العربية	الثقافة الإسلامية
*أنها تصف ما هو كائن بلا نقص أو زيادة.	* تصف ما ينبغي أن نكون عليه فهي معيارية.
*تقر العناصر الجاهلية.	* لا تتسق مع العناصر الجاهلية.
*محلية.	* عالمية.
*أساسها العرف.	* أساسها القرآن والسنة.
*ترفض الشعوبية لحطها من قدر العرب.	* ترفض الشعوبية لتعارضها مع الأخوة الإسلامية.
*مقبولة لدعم النزعة القومية.	* مقبولة لدعم العزة الدينية.

وهكذا يتضح التباين في نقاط غاية الحساسية بين كلا الثقافتين، فكلاهما قد يتقاربا في المفهوم العام ولكنهما يتعارضان في التفاصيل والأصول.

ج)**الثقافة المحلية**، وهي التي تعبر عن:"ثقافة البلاد والمعتقدات والمفاهيم والمبادىء، والقيم وأنماط السلوك التي يقرها المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون والأحداث حول بيئتهم[15]". إن الثقافة المحلية جزء لا يتجزأ من نسيج أفكار المجتمع وميوله ورغباته، وتجاهل تلك الدائرة يعد شرخا بالغا في المنهج المقدم لدارس اللغة، حيث إننا نجد أن التعرض لثقافة دراس اللغة، تشيع جوا من الألفة والانسجام بين الدارس واللغة الهدف، لأنه يشعر وبصورة قد تكون ضمنية أو صريحة بمدى أهمية ثقافته، حتى إنها خرجت على صفحات كتاب اللغة التي يتعلم لغته، فيتولد لديه ذلك الشعور بالاحترام لدى اللغة الهدف ويقبل أكثر على الانتهال منها، بل إن التعرض للثقافة المحلية في لغة الدارس تحث الطالب على عقد نوع من المقارنات بين ثقافته وثقافة اللغة الهدف، مما يحثه على توخي الحذر وتجنب سوء الفهم.

---

[14]انظر: دليل عمل،طعيمة (ص 200).

[15]انظر: معاير تقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية تحليلية،تنكو عين الفرحة عبدالرحمن (ص25).

د)الثقافة العالمية، فتعني:"الوقائع والأحداث في المستوى العالمي وتتمثل في مستجدات العصر والاتصالات الحديثة كموضوعات الثقافة العالمية[16]". إنه لمثير أن يتضمن كتاب اللغة الهدف موضوعات عن الثقافة العالمية، مما ينفي الجمود أو التخلف عن الكتاب المقدم للطالب، إن كتاب تعليم اللغة الأجنبية لم يعد فقط وسيلة لتلقي مجموعة مختلفة من الأصوات أو المفردات والتي تتعلق بلغة ما، وليس أيضا بالقاموس المتضمن عددا لا محدود من العبارات والمصطلحات للتعبير أو الاتصال. إن كتاب اللغة الثانية يعد مرجعا علميا دقيقا يعرف الطالب بما قد غفل عنه من معلومات عامة، أو معارف عالمية لم يفطن إليها لدى قرائته في لغته، بل إنه مثير حقا أن يصادف شيئا قد قرأ عنه في لغته والتقى به في اللغة الهدف.

إن مكانة الثقافة العالمية من كتاب تعليم العربية لغير الناطقين بها، من مكانة الشبكة العنكبوتية أو مكانة القنوات الإخبارية على تنوعها من المتابع لها، إنّ عرض الثقافة العالمية في كتاب تعليم اللغة الهدف، يؤدي دور القمر الصناعي الذي يرصد حركة الكرة الأرضية على وجه العموم ويرصد حركة المعارف العالمية على مختلف الشعوب والأقطار، إن لهذا الجانب وقعاً طيباً في نفس المتعلم يعود عليه بالتحفيز والنشاط، ليكمل مسيرته في تعلم اللغة بغير كلل أو ملل.

البعد الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية:

إن البعد الذي تتخذه الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية كما تقره عدد من الجامعات العالمية وكذلك يتطرق إليه عددا من المتخصصين في هذا المجال هو أنها البعد الخامس في تعليم اللغات الاجنبية، حيث إن الثقافة تتمم الأبعاد الأربعة المعروفة لدينا باسم المهارات الأربع في تعليم اللغة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وفي معترك ذلك كله نجد الثقافة هي الرابط الأساسي بين تلك المهارات، وهي البعد الحقيقي الذي تقوم عليه باقي الأبعاد. فكيف لنا أن نتصور نصا للقراءة أو الأستماع يخلو من تناول الجانب الثقافي للغة الهدف؟ بل أي موضوعات سيعرضها الكتاب إن لم يتناول موضوعات تعرف ثقافة اللغة الهدف، وتتناولها في غير موضع ومكان، إننا وبلا مبالغة نجد الثقافة تعمل على الربط بين منظومة تلك المهارات كعمل خيط المسبحة، بل إنها تحتل منها موقع القلب من الجسد[17].

إن إغفال دور ذلك الرابط الأساسي بين مهارات اللغة، يعد قتلاً لروح اللغة واجهاضاً لأسمى معانيها الفكرية والانسانية. إن تصوير البعد الثقافي على أنه بعد خامس ومهارة لا يمكن إغفالها في تعليم اللغة الأجنبية، أمر

---

[16]انظر: معاير تقويم كتب تعليم العربية،عبدالرحمن (ص25).

[17]انظر: المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية "إطار مقترح"، رشدي أحمد طعيمة (ص1).

يستوجب الثناء ويستدعي الاستحسان. إننا نطالع العديد من الكتب المهتمة بتعليم العربية لغير الناطقين بها، ولكن تخبط بعض تلك الكتب في طرح البعد الثقافي العربي الإسلامي في منهج الكتاب، فنجد تارة منهم من يتطرق إلى الأصالة تاركاً المعاصرة، وتارةً آخرى نجد من ينحاز إلى المعاصرة غاضاً طرفه عن الأصالة ودورها في تعزيز وتدعيم التميو لدى اللغة العربية. ونصبو من ذلك بأن نؤكد على أن الثقافة بعد أساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها وأن الاهتمام به أمر لا مناص منه وواجب لا تفريط فيه.

معايير المحتوى الثقافي

إن دائرة الحديث عن معاير المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين تزداد ضيقاً، لتصل بنا إلى المعايير المراد الأخذ بها في هذه الدراسة. إلا أنه يمكننا أن نعرض تلك المعايير دون التطرق المسبق إلى الخوض في الشروط والمحددات الواجب مراعاتها عند إعداد معايير المحتوى الثقافي، والتي سنعرضها بالتفصيل وبشرح وافر لاحقا. نستعرض ونناقش بعض الأمور التي يتعين تواجدها في تلك المعايير والتي مُفادها:

1. الثقافة العربية الإسلامية.
2. الالمام بما هو معنوي محسوس مع تقديم الثاني على الأول والتدرج في عرضهما.
3. الاهتمام بتصحيح المفاهيم الخاطئة عن الإسلام.
4. تقديم صورة عن الثقافة العربية وخصوصيتها.
5. احترام ثقافات الآخرين.
6. مساعدة الدارسين على التطبيع الاجتماعي، والتكيف مع الواقع العربي وأفراده.

إن تلك البنود قد تضمنت أهم ما ينبغي توافره في المعايير، لأن الثقافة العربية والإسلامية هي أهم ما يميز اللغة العربية، وعلى الرغم من اختلاف ديانات ومذاهب العرب، فإننا نلحظ أنهم يتفقون في أغلب الأمور، مثل الشرف والعرض واختيار الأنساب ونحو ذلك، والتي لو نظرنا إليها بصورة حيادية، لوجدناها نابعة من تعليم ديننا الحنيف. حيث نجد أن الغيرة على العرض تدخل تحت مصطلح النخوة، والتي يقابلها مصطلح الديوث أو الدياثة، وهذا ما لا يرضيه الشرع، إلا أن المسلمين يتعاملون مع مصطلح النخوة بدافع ديني وهو نفي الدياثة، بينما يتناوله غير المسلمين من ناحية الرجولة والكرامة.

أولا: معايير المحتوى الثقافي لدى رشدي طعيمة

كرسَّ الدكتور رشدي طعيمة جهدا لا يستهان به في صياغة مجموعة من المعايير لتقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها في كتابه الشهير "دليل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية". ولقد تضمنت تلك المعايير ثمانية عناصر أساسية في التقويم مصحوبة ببطاقات التقدير، من أهمها معايير تقويم المحتوى الثقافي وعددها أربعة معايير، ونرى أن أداة التقويم قد قامت فكرة الحساب فيها على طريقة الحساب اليدوي بحسب التقدير على النحو التالي: .، 1، 2. ولقد كانت تلك المعايير محط اهتمام الباحثين من الدرحة الأولى، حيث إنها المعايير الوحيدة بين المعايير الثلاثة اللائي يقوم البحث عليهن مهتمة بما يتناسب مع تقويم الثقافة العربية والإسلامية، بوصفهما الصفة الرئيسة للغة العربية، ومن هنا وقع اختيار الباحث على تلك المعايير للأسباب الآتية:

1. إن تلك المعايير قد صممها رشدي طعيمة بناء على تحليل وتقويم عدد لابأس به من كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها.
2. إن رشدي طعيمة بوصفه خبيراً ذا باع لا يغفل في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها ذاعت شهرته وكتاباته في ذلك المجال.
3. إن الباحث قد وجد أن أغلب رسائل الدكتوراة والماجستير وكذلك معظم البحوث قد اعتمدت على معايير رشدي طعيمة بوصفها أداة تقويم لهم.
4. تضمنت تلك المعايير تقويم الجانب العربي الإسلامي، حيث أن المعايير العالمية لا تعير اهتماما للجانب الديني في كتب تعليم اللغة الأجنبية بصورة خاصة.
5. خروج تلك المعايير بصورة مرتبة ومفصلة وممنهجة تسهل على الباحث استخدامها والتعامل معها.

وهكذا عمد الباحث إلى تلك المعايير لتكون جزءاً من أداة تقويمه، وفيما يلي عرض لتلك المعايير على الترتيب الآتي[18]:

1. كيفية عرض المفاهيم العربية الثقافية.
2. مدى شيوع النماذج الحقيقية للثقافة العربية الإسلامية (أسماء أشخاص وبلاد وخرائط وصفحات من القرآن الكريم) وصور للملابس أو الصحف العربية أو غيرها.
3. مدى تحرر الكتاب من النمطية الثقافية الشائعة عن الإنسان العربي (يسكن الخيام ويعيش في الصحراء ويمارس الحياة البدوية في أول مراحلها وأبسط أشكالها).

---

[18] انظر: دليل عمل،طعيمة (ص 445 و446).

4. الانطباع الذي يخرج به القارىء عن الثقافة العربية الإسلامية، من حيث احترامها أو الوقوف عليها موقف المحايد.

ثانيا: معايير المحتوى الثقافي لدى المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL[19]

لقد عمل هذا المجلس على مشروع تحت رعاية الحكومة الفيدرالية التي دعمته ماليا ليضع معايير قياسية قومية في مجال تعليم اللغة الأجنبية، ولقد تكاتفت جهود أحد عشر عضوا يمثلون أنماطا مختلفة من المناطق الجغرافية واللغات، ومستويات التعليم ونماذج البرامج لوضع تلك المعايير وصياغتها. ولقد حظي هذا التكاتف بإجماع غير مسبوق بين القائمين على العملية التعليمية وكبار رجال الأعمال والحكومة والمجتمع في وضع تعريف لمعايير تدريس اللغة الأجنبية في التعليم الأمريكي، ولقد اتسم واضعو تلك المعايير بالحيادية في تعريفها، حيث إنهم أشاروا إلى أنها ليست مطلقة وإنما تحتاج حين استخدامها الرجوع إلى المعايير المحلية والخاصة بالدولة الناطقة باللغة المراد تقويمها، بعبارة أخرى: يتوجب على مستخدمي تلك المعايير الرجوع أيضا إلى المعايير التي يرى أنها مناسبة للغة المراد تقويمها، كاللغة العربية على سبيل المثال التي لاتنفك عن المحتوى الديني والعربي في نسيجها.

ولقد حظت أداة المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إعجاب واختيار الباحث للأسباب الآتية:

1. عالمية المجلس واهتمامه بتعليم اللغات الأجنبية.
2. حيادية واضعي تلك المعايير، حيث إنهم أقروا بصراحة وجوب عودة المقوّم إلى المعايير المحلية لتقويم اللغة المراد تقويمها.
3. اعتماد تلك المعايير على معايير تعليم اللغات الأجنبية المختلفة، حيث تضمنت اللغة الصينية والفرنسية والألمانية والإيطالية والعربية وغيرها من اللغات الأجنبية.
4. التسلسل الهرمي في تحديد المعايير، بحيث يتطرق الباحث إلى النقاط المراد تقويمها بصورة ممنهجة متسلسلة.
5. تناول تلك المعايير بالشرح والتوضيح، فتكمل الصورة أمام المقوّم في معرفة الغرض من كل معيار ومراده، فيتسنى للمقوّم استخدامه بسلاسة ويسر.
6. ذكر المعايير الثقافية بصورة واضحة، ثم تناول الصلات والمقارنات والمعايشات لتلك المعايير مع ذكر أمثلة توضيحية لتطبيق تلك المعايير، مما يعمق فهم الباحث في استخدام المعايير والرجوع إليها.

[19] http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf

شوهد بتاريخ 29-9-214

وينتهي بنا المطاف بهذا الصدد إلى ذكر معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بصورة مباشرة ، ونسردهها فيما يأتي[20]:

1. هل هناك تنوع في الصور المقدمة، وهل هي حديثة معبرة؟
2. هل الصور مناسبة للمراحل العمرية ؟
3. هل تغطي الصور دولاً عديدة ومتنوعة؟
4. هل تساعد طريقة تقديم الثقافة الهدف المتعلم على اكتشاف ثقافته؟
5. هل يقدم المحتوى الثقافي الثقافتين الأدبية والشعبية (المحلية)؟
6. هل المحتوى الثقافي دقيق ومطابق للواقع الحالي؟
7. هل دروس القراءة التي تقدم شيقة وعبرة، وتراعي المراحلة العمرية؟

ثالثا: معايير المحتوى الثقافي الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات[21]

يرنو الإطار المرجعي الأوروبي إلى تشكيل الأسس العامة لتطوير اللغات المراد تدريسها، وكذلك الخطوط العامة للمناهج الدراسية والكتب التعليمية، حيث يصف بشكل عام ما ينبغي على الدارسين فعله ودراسته كي ما يتمكنوا من إجادة لغة ما لأغراض اتصالية، فضلا عن توضيحه لماهية المهارات والمعارف التي يتعين على الدارسين تنميتها لكي يتسنى لهم التواصل باللغة الهدف بنجاح وسلاسة. ومما هو جدير بالذكر أن ذلك الوصف يغطي السياق الحضاري الذي توطنة فيه اللغة، ويحدد مستويات الكفاية ليسير قياس التقدم الذي يحرزه الدارس أثناء الدراسة على مدار حياته، وفي كل مرحلة تعليمية يخوضها.

ويهدف الإطار المرجعي الأوروبي إلى أمور عدة نذكر منها على سبيل السرد لا الحصر:

1. الإسهام في تخطي الحواجز التي قد تنشأ نظرا للاختلافات القائمة بين نظم التعليم المختلفة، والتي قد تعوق الاتصال فيما بين المهتمين باللغات الحديثة المعاصرة.
2. الاهتمام بالشفافية في المقررات الدراسية، وكذلك الدورات التعليمية، لأنه يقوي أواصر التعاون الدولي في مجال اللغات الحديثة، عن طريق وضع الأسس العامة للأهداف والمحتويات للمناهج.
3. وضع معايير موضوعية لتوصيف الكفايات اللغوية مما يسهل عملية الاعتماد عليها والرجوع لها.

---

(20) http://www.classzone.com/enesp/profdev/pdf/evalchrt.pdf شوهد بتاريخ 7-10-2014

(21) http://www.coe.int/t/dg4linguistic/source/framework_en.pdf/ شوهد بتاريخ 30-9-2014



4. تخطي التعقيدات التي تتسم بها اللغات البشرية، عن طريق وضع هيكل منظم في شكل إطار مرجعي مما يجعلها أكثر وضوحا.
5. تمكين الشباب والبالغين ممن يتحدثون لغات أخرى من تبادل المعلومات والأفكار فيما بينهم.
6. دعم وتشجيع التفاهم المتبادل والتسامح، وكذلك مراعاة الهوية والتنوع الثقافي والحضاري عبر التواصل الدولي الفعال.

وبناء على ما تقدم ذكره ينتهي بنا المقال إلى ذكر الدوافع وراء اختيار الباحث للمرجع الأوروبي وهي:

1. الهيكل المنظم للإطار المرجعي والذي يساعد على حل تعقيدات اللغة وجعلها أكثر وضوحا.
2. المعايير الموضوعية في توصيف الكفايات اللغوية التي يسهل الاعتماد عليها.
3. اشتراك مجموعة من الدول الأوروبية في إعداده، مما يمنحه صفة العالمية والاحترافية في الإعداد والتناول وكذلك التقديم.
4. تركيز الإطار على تقويم الجانب الثقافي، وعني أيضا بطريقة عرضه وتوصيفه، وتوظيفه داخل المنهج مما يخدم الشق التقويمي للباحث في بحثه.
5. تنوع معاييره وتطرقه إلى جوانب لم يتطرق إليها غيره.

ولقد كانت تلك العوامل مجتمعة باعثا على اختياره ضمن معايير التقويم. والآن نسرد معايير تقويم المحتوى الثقافي كما أوردها الإطار، فيما يأتي:

1. معرفة العالم المحيط: ويكون بتحديد مدى معرفة الدارس للعالم المحيط المفترض وجوده لدى مستخدمي اللغة، و ما الجديد الطارئ على البلدان المستخدمة لتلك اللغة والمفيد في ذات الوقت لدارسي اللغة.
2. المعرفة الحضارية الاجتماعية: وهي الإحاطة بالأحوال الاجتماعية حضارة الجماعة أو الجماعات التي تتحدث تلك اللغة من حيث الحياة اليومية، والظروف المعيشية، والعلاقات بين الأشخاص، والقيم والمعتقدات وغيرها.
3. الوعي المتداخل حضارياً: مقدار وعي الدارس فيما يتعلق بالعلاقة بين الحضارة الأم والحضارة الأجنبية المستهدفة (من حيث الاتفاق أو الاختلاف الواضح) ليتمكن من تطوير قدر مناسب على المستوى المتداخل حضارياً.
4. المهارات والمعارف الإجرائية: وهي بدون تغير التي تلزم متعلم اللغة التمكن من الاتصال بأهل اللغة بشكل فعال في المجالات المهمة كمهارات الاحوال الاجتماعية الروتينية؛ من رياضات، وفن، وهوايات وأمور مهنية ونحو ذلك.



إن المعايير السالف ذكرها تتسم بالعموم في جوانب شتى مما يؤكد على أهمية الانتقاء منها ما يتناسب مع احتياجاتنا، وترك ما لسنا بحاجة إليه. إن الحكم بالصواب من عدمه يتطلب بعض المحددات التي تحده حتى لا ينزلق في هوة التوسع والإفراط، ومن هنا كانت الحاجة إلى الالتزام بمجموعة من العوامل الواجب مراعاتها عند معالجة المحتوى الثقافي، واختياره أو تقويمه أوتقديمه، والتي يمكن أن تتخذ محددات للمحتوى الثقافي،[22] وهي على مستوى البرنامج، حيث إن مستوى البرنامج المقدم للدارسين سواء أكان للمبتدئين أم للمتوسطين أم للمتقدمين يختلف باختلاف مستواهم وكنتيجة مترتبة على ذلك فإن المحتوى الثقافي المختار أيضا يجب أن يتسق مع مستوى ذلك البرنامج. ومما هو جدير بالذكر أنه في نوع اللغة المتعلمة؛ يكون تقديم الأنماط الثقافية في المحتوى الثقافي للغة الفصحي مختلفا عنها في اللغة العامية، بينما يحتل نوع البرنامج مكانة مهمة؛ لأن المحتوى الثقافي لبرنامج تعليم العربية العام يختلف عن المحتوى الثقافي لتعليم العربية لأغراض خاصة. فالمواقف الحياتية والمفردات والتراكيب مختلفة في كل منهما، كذلك محدد المجتمع الذي تعلم فيه اللغة؛ حيث إن اختلاف المجتمع الذي يحتضن البيئة التعليمية يتطلب اختلافاً في اختيار المحتوى الثقافي للمنهج، فالطالب الدارس في بلد أو بيئة عربية يختلف عن قرينه في بلد آسيوي، وكذلك عن نظيره في بلد غربي، ولكل منهم شأن وظروف يتطلب مراعاتها عند تقديم المحتوى الثقافي.

إن النقاط السابق شرحها ترشدنا إلى أن اعداد المحتوى الثقافي لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، يتعين أن تتسم بالشمولية والمرونة ونبذ الجمود، ويعمد إلى التطوير والتحديث ومواكبة تغيرات العصر والتماشي مع كل حديث ومفيد، إلا أننا نلحظ أيضا أن الثقافة العربية الإسلامية تحتاج منا إلى تخصيص أكبر في ما يتعين علينا مراعاته في المحتوى الثقافي[23]. والتي تعد بمثابة مبادئ لا يحيد عنها كل من قصد إعداد محتوى ثقافيّ خاصٍ بتعليم العربية لغير الناطقين بها، وبهذا الصدد نذكر على سبيل ما يأتي:

1. أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية.
2. أن تعطي صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية.
3. أن تعكس المادة الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم.
4. أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة، في إطار الثقافة العربية والإسلامية.
5. أن تتنوع المادة بحيث تقبل قطاعات عريضة من الدارسين، من مختلف اللغات والثقافات والأغراض.
6. أن تتسق المادة ليس فقط مع أغراض الدارسين ولكن أيضا مع أهداف العرب من تعليم لغتهم ونشرها.
7. ألا تغفل المادة جوانب الحياة العامة والمشترك بين الثقافات.

---

[22] انظر: المحتوى الثقافي،طعيمة (ص 4 و5).

[23] انظر: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده- تحليله-تقويمه، محمود كاملالناقة، ورشدي أحمدطعيمة (ص 44 و45).

8. أن يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.
9. أن يثير المحتوى الثقافي للمادة المتعلم ويدفعه إلى تعلم اللغة والاستمرار في هذا التعلم.
10. أن ينظم المحتوى الثقافي، إما من القريب إلى البعيد، أو من الحاضر إلى المستقبل، أو إلى الآخرين، أو من الأسرة إلى المجتمع الأوسع.
11. أن تقدم المادة المستوى الحسي من الثقافة ثم تتدرج نحو المستوى المعنوي.
12. أن توسع المادة خبرات المتعلم بأصحاب اللغة.
13. أن ترتبط المادة الثقافية بخبرات الدارسين السابقة في ثقافاتهم.
14. أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي.
15. أن تلتفت المادة وبشكل خاص إلى القيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.
16. أن تقدم تقويما وتصحيحا لمافي عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية.
17. أن تتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية.
18. أن تتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.

خاتمة:

تمكن الباحث بعد الاطلاع على عدة مصادر تتعلق بموضوع تقويم كتب العربية لغير الناطقين بها، كذلك الاطلاع على بعض الرسائل والبحوث، من التعرف على معايير المحتوى الثقافي في تعليم العربية لغير الناطقين بها. إنّ الدراسة قد وجدت أهمية معايير رشدي طعيمة في تقوي مكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، حيث إنّها تراعي الشق الديني من اللغة العربية، وتؤكد على أهمية التفريق بين الثقافة العربية والإسلامية. إنّ الدراسة قد بينت أهمية معايير المجلس الأمريكي في تقوي مكتب تعليم اللغات الأجنبية، حيث إنّ تلك المعايير عالمية واستندت عليها العديد من الدراسات والأبحاث والرسائل، وأنها تؤكد على أهمية التدرج في عرض المحتوى الثقافي وتناسبه مع مستوى الطالب . إنّ الدراسة قد بينت أهمية معايير الإطار الأوروبي، حيث أعد من قبل مجموعة مختلفة من المتخصصين على مستوى الاتحاد الأوروبي، والذين تعاونوا فيما بينهم ليخرجوا بنتائج نموذجية تلائم التنوع الثقافي الذي يعتري اتحادهم، وأكدوا على أهمية إظهار الواقع الثقافي في كتب تعليم اللغات الأجنبية. أن تتظافر جهود المتخصصين لتفرز لنا أداة عربية مستقلة على غرار الأدوات التي أعدها دكتور رشدي طعيمة لتقويم كتب تعليم العربية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

- أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، عبد الحميد عبد الله، وناصر عبد الله الغالي، دار الاعتصام – القاهرة.
- الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى – مكة المكرمة – 1980م الطبعة: الأولى.
- تخطيط المنهج وتطويره، صالح هندي وأخرون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – عمان – 1999م الطبعة: الثالثة.
- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق،على أحمد مدكور،إيمان أحمد هريدي، دار الفكر العربي – القاهرة – 2006الطبعة: الأولى.
- دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى – مكة المكرمة.
- الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده– تحليله–تقويمه، محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة.
- المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية "إطار مقترح"، رشدي أحمد طعيمة.
- المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، فتحي يونس علي، الشيخ محمد عبد الرؤوف، مكتبة وهبة – القاهرة – 2004م الطبعة: الأولى.
- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى – مكة المكرمة.
- معايير تقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية تحليلية،تنكو عين الفرحة عبدالرحمن.





SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 2، العدد 2، نيسان 2016م.

e-ISSN: 2289-8468

REQUIREMENTS FOR THE PREPARATION OF THE COURSE BOOK IN TEACHING ARABIC TO THE ADULT STUDENT AS A SECOND LANGUAGE IN MALAYSIA: DESCRIPTIVE STUDY

المتطلبات اللازمة في إعداد الكتاب المقرر في تعليم اللغة العربية للدارسين الكبار بوصفها لغةً ثانية بماليزيا: دراسة وصفية

نورالهدى بنت عثمان

محمد صبري شهرير

محمد الباقر الحاج يعقوب

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

nhuda@iium.edu.my

1437هـ – 2016م

ARTICLE INFO

Article history:
Received 9/3/2016
Received in revised form 17/3/2016
Accepted 1/4/2016
Available online 15/4/2016

ABSTRACT

A textbook represents a certain syllabus to facilitate the performance of teaching and learning. It is used by scholars, teachers, schools, and educational institutions as a scientific educational material, as it is an important pillar of the educational components in addition to teachers and students. The textbook plays an important role as a mean of education, without textbook there is no knowledge which leads to the development of civilization, and there will be none of scientific and intellectual creativities are to be relied on, or derived information from a book. Looking into the importance of textbook, it requires educational and learning institutions to take into account appropriate textbook for students which is suitable to their level of ages, intellectual, linguistic, cultural and social and educational background. Based on these previous facts, this study aims to investigate the syllabus of teaching Arabic vocabulary as a second language for adult learners in Malaysia, through a descriptive study of a textbook criteria starting from its definitions, specifications, and needed basis of its preparation: psychological, social, linguistic, educational, basic linguistic characteristics and basic characteristics of language skills for this textbook. By the end of this study, it shows that there should be determination of suitable learning goals for teaching adults, with the clarity of the content, methods of presenting topics of lessons in enhancing students' understanding, the lessons in the textbook, the questions and assessments, as well as the learning activities in order to evaluate their performance, understanding, and development in using the textbook and discover the strengths and weaknesses in the syllabus. To achieve the goal of adult learning the Arabic language, it also should take into account the syllabus, foundations, characteristics and elements that were presented in this study.

Key words**:** Education, adult education, syllabus, Arabic vocabulary, Arabic as a second language.



الملخص

يمثِّل الكتاب المقرر منهجاً متبعاً لتسهيل الأداء في التعليم والتعلّم، ويستخدمه بعض الدارسين، والمدرِّسين، والمدارس، والمؤسسات التعليمية بوصفها مادة علمية تعليمية، وهو ركنٌ مِن أركان العمل التعليمي بجانب المدرس والدارس. ويلعب الكتاب دوراً مهماً كوسيلة التعليم، فلو لا وجود الكتاب ما كان هناك علم أو معرفة يؤدي إلى التطور الحضاري، وما كانت هناك إبداعات علمية وفكرية تستمد مادتها ومعلوماتها من كتاب. ولأهمية الكتاب المقرر فإنه يستوجب على أيّ مؤسسةٍ تعليم وتعلّم الأخذ بعين الاعتبار مناسبة الكتاب لمستوى الدارسين العمري، والفكري، واللغوي، والثقافي، والاجتماعي في كلّ المراحل التعليمية. وبناء على ما سبق ذكره، فتهدف هذه الدراسة إلى معرفة مقرر تعليم المفردات العربية بوصفها لغة ثانية للدارسين الكبار بماليزيا من خلال دراسة وصفية للخصائص اللازمة للكتاب المقرر من خلال النقاط المهمة وهي التعريفات ومواصفاته، والأسس اللازمة لإعداده: النفسية والاجتماعية واللغوية والتربوية، والخصائص اللغوية الأساسية، وخصائص المهارات اللغوية الأساسية لهذا الكتاب المقرر. وفي نهاية البحث، تبيَّن أنه ينبغي تحديد الأهداف في الكتاب المخصص لتعليم الكبار مع وضوح المحتوى، وطرق عرض الموضوعات لإفهام الدارسين دروس الكتاب، ووضع أسئلة التدريبات والاختبارات وأنشطتها لتقويم أدائهم لمعرفة مدى فهمهم وتنميتهم لدى المعلومات المدروسة في الكتاب، واكتشاف جوانب القوة والضعف الموجودة في المنهج. ولتحقيق هدف الكبار مِن تعلّم اللغة العربية أيضا فإنه ينبغي أنْ يراعي المقررون الأسس والخصائص والعناصر التي تم عرضها في هذا البحث.

كلمات مفتاحية: التعليم، تعليم الكبار، المقرر، المفردات العربية، اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

المقدمة:

يمثِّل الكتاب المقرر منهجاً متبعاً لتسهيل الأداء في التعليم والتعلّم، ويستخدمه بعض الدارسين، والمدرِّسين، والمدارس، والمؤسسات التعليمية بوصفها مادة علمية تعليمية، ويلعب الكتاب دوراً مهماً كوسيلة التعليم، فلو لا وجود الكتاب ما كان هناك علم أو معرفة يؤدي إلى التطور الحضاري. وعلى الرغم من التقدم التكنولوجي الحديث الذي تتوفر فيها المبرمجات الحاسوبية، فإنّ الكتاب ما زال يحتفظ بمميزاته الخاصة.[1]ولأهمية الكتاب المقرر فإنه يستوجب على أيّ مؤسسةٍ تعليم وتعلّم الأخذ بعين الاعتبار مناسبة الكتاب لمستوى الدارسين العمري، والفكري، واللغوي، والثقافي، والاجتماعي في كلّ المراحل التعليمية. ويتضمن الكتاب مقررات دراسية معينة في مجالاتها الخاصة مع أهدافها الواضحة، ومحتوياتها المحددة، وطرق تدريسها المستخدَمَة، وكيفية تقويم تنمية الدارسين نحو المعلومات الداخلة في ذلك المقرر. وتُقَسم الدروس في الكتاب المقرر حسب وحدات موضوعية معيَّنة تشمل المواد الدراسية التي يجب الإنهاء منها في الفترة الزمنية التي تُحدّدها الجهة القائمة. ولا يقتصر الكتاب المقرر في عرض موضوعاته لمجاله الخاص لنجاح الدارسين في الاختبار فحسب، بل يمتدّ إلى إعداد فرصٍ كافيةٍ لنموّ الدارسين من أجل إشباع اهتماماتهم ورغباتهم وتدريبهم على المهارات للتصرف في شؤون حياتهم اليومية.[2]وكذلك الأمر لبرنامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للكبار، حيث إنّه يعدّ كتاباً مقرراً بناءً على رغباتهم واهتماماتهم الخاصة التي يجب على أيّ مؤسسةِ تعليم مراعاتها، حيث إنّ طبيعة الرغبة في تعلّم اللغة العربية لدى الكبار تختلف عن رغبات الصغار الذين يجبرون على التعلّم.[3]وتختصّ المناقشة في هذا البحث بما يتعلّق بالخصائص اللازمة للكتاب المقرَّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار، ويدور حول تعريف عن برنامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار، والمواصفات العامة للكتاب، والأسس اللازمة لإعداده، ومحتويات الكتاب مِن حيث عناصر اللغة العربية ومهاراتها الأربع.

تعريف عن برنامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للكبار

يؤدي اتساعُ المجتمع المحلي إلى انتشار المؤسسات التعليمية لجميع المراحل بصرف النظر عن الأعمار، والجنسيات، والأنساب، والأعراق. وتنشأ هذه المؤسسات بناءً على رغبات الناس في إعداد مكانٍ مناسبٍ للتعلّم. ويتمّ تناسب التعليم والتعلّم بواسطة مكوّنات تشتمل على مناهج، ومقررات، وكتب، ومعلّمين، ووسائل تعليم مناسبة، وأنشطة

[1]خالد محمد الزهراني (2008)، المنهجالدراسي:**المقررالدراسي**،http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=1656، 2008/12/8م، الاسترجاع: 2012/4/27م، ص.1 و Md Nasir Omar (1996), 60,and Bhatt, B.D (1992), and S.R. Sharma, 106.

[2]حسين قورة (1990)، **الكتاب المدرسي : ماله وما عليه**، المجلة الثقافية، العدد 23، عمان: الأردن.

[3] خالد محمد الزهراني، المنهج الدراسي : **المقرر الدراسي**،ص.1.

مصاحبة، مع مراعاة العوامل النفسية والاجتماعية واللغوية والتربوية للدارسين.[4] إن أغلب أهداف تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للكبار تميل إلى القراءة المتقنة للمصادر العربية بغرض الفهم الجيد لأمور الدين، والتواصل مع الآخرين لتحسين حصيلتهم اللغوية، وفهم الثقافة المعينة، أو تربية الأطفال في البيت. لذلك، مِن الضروري تحديد أهداف برنامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للكبار حسب رغباتهم المختلفة، واهتماماتهم الاجتماعية. وبما أنّ تعلّم العربية للكبار يختلف عن تعليمها للصغار فيجب أنْ يراعى ذلك في طرق عرض الموضوعات، والأنشطة، والتدريبات، بحيث تتناسب مع أعمارهم، وقدراتهم العقلية والفكرية، لتحقيق هدفهم مِن تعلّم اللغة. ومن الضروري الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة لرفع مستوى الفهم لدى الكبار، ومساهمتهم في التنمية التعليمية[5] ويلعب التقويم دوراً مهماً في معرفة مستوى الدارسين التحصيلي في المادة المدروسة مِن حيث المحتوى والمضمون. لذا فإنّ الواجبات الدراسية والاختبارات التحريرية والشفهية مهمّة جداً في تعليم اللغة العربية وتعلّمها للكبار لمعرفة مستواهم اللغوي والثقافي للمحتوى الذي يدرسونه.[6] بالإضافة إلى العناصر المكونة لبرنامج تعليم اللغة العربية للكبار بوصفها لغة ثانية فإنه ينبغي الاهتمام بالأمور الإدارية المتعلّقة بتنفيذ البرنامج مِن نفقات، وإعداد المقررات، واختيار المدرسين، وتجهيز البيئة التعليمية المناسبة، والخدمات العامة اللازمة للعملية التعليمية.[7]

المواصفات العامة للكتاب المقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار

تتكوَّن مواصفات الكتاب المقرر من الأهداف التي سيحققها الدارسون في نهاية المنهج، والمحتوى للمواد المدروسة، وطريقة عرض المحتوى المتَّبَعة لإفهام الدارسين تلك المواد، والاختبارات والتقويم لكي تقيس تنمية الدارسين المعرفية. فيجب تخطيط هذه المواصفات بشكل مُنَظَّم للتأكد عن تناسب التعليم والتعلُّم في المدارس، والجامعات، والمؤسسات المعَيَّنة.[8] وتنقسم الأهداف لإعداد الكتاب المقرر إلى نوعين: أهداف عامة وأهداف خاصّة. والمقصود بالأهداف العامة الأهداف بعيدة المدى حيث ينبغي تزويد الدارسين بمعارف ومعلومات يطبقونها في أعمالهم وأنشطتهم في حياتهم الاجتماعية؛ أما الأهداف الخاصّة أو النواتج فيقصد بها الأهداف قريبة المدى بتزويد الدارسين بالمعلومات، والمهارات، والقدرات المعرفية في نهاية الكتاب.[9] ويقصد بالمحتوى مجموع المعلومات الاجتماعية، اللغوية، والتربوية التي

---

[4] رشدي أحمد طعيمة (1999)، **تعليم الكبار،: تخطيط برامجه، تدريس مهاراته، إعداد معلمه** ص. 18-30.

[5] محمد طه عارفين (1994)، **منهج مقترح لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية للكبار في ماليزيا (المستوى الابتدائي)**، ص. 49.

[6] علي أحمد مدكور وآخرون (2010)، علي أحمد مدكور وآخرون، **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ط. 1، ص. 636.

[7] رشدي أحمد طعيمة (1999)، **تعليم الكبار**، ص. 34-37.

[8] رشدي طعيمة (1985)، **دليل عمل**، ص. 5.

[9] المرجع نفسه.

تقدم للدارسين لغرض التنمية المعرفية عندهم. ويتضمن الكتاب المقرر العلوم والمعارف في مجالٍ معيَّن مع الاهتمام بالثقافات والحضارات المناسبة لهؤلاء الدارسين وطرق عرضها من الناحية التربوية التعليمية. [10]وقد تُسمَّى طريقة عرض المحتوى بالمدخل أو الإجراءات الفنية لتفهيم الدروس في الكتاب، وهي الوسيلة المعِينة لتوصيل المعرفة، والاستراتيجيات التي توجه مستوى النشاط بين الدارسين. فتختلف طريقة العرض في الكتاب المقرر حسب المحتوى التعليمي وأهدافه المنشودة، منها الطريقة الاستنتاجية أو الاستنباطية، والطريقة التطبيقية أو القياسية، وطريقة الأمثلة، وطريقة النحو والترجمة، والطريقة الاتصالية، والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة السمعية البصرية. ومن الأفضل استخدام طرق عرض الموضوعات المبتكرة والحديثة التي تشد الدارسين إليها، وترغبهم في التعلّم.[11]

ويقصد بالتقويم مجموع الإجراءات التي يتمُّ بواسطتها جمع بيانات خاصَّة وتحليلها؛ لنقوم أثر التعلم في سلوك الدارسين، ونقيس مدى نجاحهم في تكوين شخصيتهم، وفي تنمية قدراتهم، ومهاراتهم الحيوية حسب الأهداف المحددة إما عن طريق التدريبات أو الاختبارات التي تهدف إلى اكتشاف نواحي القوّة والضعف في أداء الدارسين، ومعرفة جوانب السهولة والصعوبة في محتوى الكتاب، واستظهار قدرات الدارسين واستعداداتهم للدروس في الكتاب، وتزويدهم بالتقويم الذاتي لتحسين مستواهم المعرفي. وتختلف التدريبات عن الاختبارات مِن ناحية إجرائها، حيث إنّ التدريبات ترتبط بدرسٍ مُعيَّنٍ، وتؤَدَّى مُباشرةً بعد كلِّ درسٍ بشكل مُستَمرّ، وتُركِّز في الموادّ التي تسبِّب صعوبات ومشاكل لدى الدارسين، أما الاختبارات فتأتي دوريَّةً، ودائماً عند نصف الكتاب وفي نهايته. [12]وبهذا الصدد، يجب إعداد الكتاب المقرَّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار بناءً على تخطيط الأهداف المرجوّة مِن العملية التعليمية من أجل تصميم محتويات الكتاب بصورةٍ فعَّالة لتعزيز نموّ العلوم والمعرفة لدى الدارسين الكبار، مع الاهتمام بطرق عرض الموضوعات المناسبة لتوصيل تلك المعرفة.

الأسس اللازمة لإعداد الكتاب المقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار

لقد أكَّدَ خبراء إعداد المقررات بأن كتاباً مقرَّراً جيّداً في مجالٍ تربويٍّ ينبغي أن يُعَدَّ على أساس الدراسات النفسية، والثقافية والحضارية والاجتماعية، حيث يستطيع الاستفادة منها لتقديم المعلومات مِن العلوم والمعارف المناسبة بمستوى الدارسين، وأهداف تعليمهم التربوي. إضافةً إلى ذلك، تُعزِّز الفنون والإبداعات في أشكال الكتاب جودته تعزيزاً فعّالاً. وكذلك الحال لإعداد الكتاب المقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار إلاَّ أنه يركز على الموادّ اللغوية

(10) نورالهدى بنت عثمان (2009)، **مقرر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،** (كوالا لومبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط.1، ص. 22.

(11) رشدي أحمد طعيمة (1985)، **دليل عمل**، ص. 155. ومجدي عزيز إبراهيم (1992)، **قضايا في المنهج التربوي**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، د. ط، ص 188-189.

(12) علي أحمد مدكور وآخرون (2010).**المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،** ص. 636.

بوصفها لغة ثانية. فتفيد كلّ هذه الأسس تحديد المواد في الكتاب لغوياً وثقافياً وتربويّا.[13]تختلف مواقف تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً حسب مراحل الدارسين العمرية، وبالتالي تختلف الكتب المقررة لكلّ مرحلةٍ عمرية، فالكبار لهم خصائص نفسية، وثقافية واجتماعية، ولغوية، وتربوية تختلف عن الصغار، كما أنّ لدى الكبار احتياجات ورغبات تختلف فيما بينهم، كما تختلف أيضا طرق تعليمهم، وأساليب التعامل معهم، والمواد التي تقدَّم لهم. لذلك، ستناقش الباحثة في هذا المحور عن الأسس النفسية والثقافية والاجتماعية واللغوية والتربوية التي يجب الاهتمام بها لإعداد الكتاب المقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار، وهي تكون كالآتي:[14]

أولاً: الأسس النفسية

اهتمّ بعض الباحثين بالدراسات النّفسيّة للدارسين؛ لأنها مرتبطة بالنّمو النّفسيّ والقدرة على التّعلم، وتؤدّي إلى التعرف على الفروق الفرديّة بين الدارسين، ودوافعهم التّعلمية، واستعدادهم العقليّ، والبيولوجيّ، والفسيولوجيّ حسب مراحلهم العمرية. وأنّ الاهتمام باهتمامات الدارسين النفسية يساهم في تحديد المعلومات التي يجب التركيز عليها لتحقيق الأهداف المنشودة.[15] وكثرتِ المناقشات في علم اللغة النفسي حول السن المناسبة لتعلّم اللغة الثانية، واختلف الخبراء في هذه القضية، وأكَّدَ بعضهم بأن الصغار يستطيعون أن يجيدوا ثلاث أو أربع لغات إجادة تامّة، حيث تكون لديهم سهولة في النطق وقدرتهم على تعلم اللغة الثانية مثل لغتهم الأصلية. أما الكبار فلديهم صعوبات نفسية تؤخر تنميتهم للغة الثانية بسبب التغييرات الجسمية المرتبطة بالنمو العمري والتقدّم في السنّ، منها قلة التذكر، والسمع، والبصر، والنطق، بالإضافة إلى التغييرات الإنفعالية. فكل هذه الأمور تؤثر في الكفاءة اللغوية وأدائها. ورغم وجود جوانب نقص لدى الكبار لتعلُّم اللغة الثانية، إلاَّ إنّهم يستطيعون تعلُّمها إذا كانت هناك استراتيجيات وأساليب مناسبة لتدريبهم، وملائمة لمواقفهم الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والنفسية التي تشجعهم على التمكن مِن اللغة الثانية.[16]ويخجل الكبار في تعلُّم اللغة العربية، وفي بعض الأحيان يشعرون بالإحباط إذا لم يعرفوا قواعد اللغة الجديدة ونظامها، ومعاني مفرداتها، ومحتويات موادها؛ لأنهم حسب طبيعتهم ككبار في حاجة ماسة إلى فهم الموضوع الذي يدرسونه بشكل جيد قبل أن ينتقلوا إلى موضوع جديد.[17]ويهدف الكبار في تعلّم اللغة العربية إلى القدرة على القراءة المتقنة جهريةً بصوت ونبر وتنغيم ووصل ووقف، وفهم كامل واستيعاب ما يُقرأ في حياتهم

---

(13) علي أحمد مدكور (1996)، **منهج تعليم الكبار: النظرية والتطبيق**، (الطبعة الأولى).القاهرة: دار الفكر العربي.

(14) عبد الرحمن سعد الحميدي (1992)، **مدخل إلى تعليم الكبار**، ص. 21.

(15)محمد الباقر حاج يعقوب (2008)، **دراسة تقويمية للكتاب العربية الاتصالية للسنة الأولى الثانوية بماليزيا**، (كوالا لمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط.1، ص. 57.

(16) أبو قرجة، منى كنتابي (1983)، **الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية للكبار من غير الناطقين بها**، ص. 41-26.

(17) 18 Ming Sheng Dai, (1996), Teaching English as a second language to adults: from theory to practice. 28.

اليومية، وفي دراستهم ومطالعتهم وثقافتهم حتى يستطيعوا قراءة الكتب، والمجلات، والجرائد وأي القراءات المكتوبة بتلك اللغة. ويهدف بعض الكبار إلى التمكّن مِن مهارتي الاستماع والكلام مِن أجل التواصل مع الآخرين. ويحتاج بعض الكبار إلى تعلُّم المهارات اللغوية مِن أجل الذهاب إلى بلاد خارجية للسِّياحة ومواصلة الدراسة، وبعضهم يُتقنونها لتطوير تجارتهم، والتعرُّف على الثقافة الأجنبية، وتربية أطفالهم في البيت. فَيقبل الكبار التعليم الذي يحقق أهدافهم الشخصية، ورغباتهم المختلفة، واهتماماتهم اليومية، وقدراتهم المحدودة.[18]لا يكتفي إعداد كتاب مقرَّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار بمعرفة أسسهم النفسية فقط، بل من الضروري مراعاة الأسس الثقافية والاجتماعية لديهم ولأهل اللغة المستهدفة. وفيما يلي تعرض الباحثة مناقشة المفاهيم الثقافية والاجتماعية المفتَرَضة لإدخالها في كتاب مقرَّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار.

ثانياً: الأسس الاجتماعية

تشير الأسس الاجتماعية إلى البيئة التي صنعها الإنسان بما فيها من المنتجات المادية وغير المادية التي تنتقل من جيل إلى الآخر، وتدل على المعتقدات والاتجاهات والقيم والاهتمامات عند الدارسين أنفسهم أو ثقافة العلوم والمعارف التي تتضمن في الكتاب المقرر. فانتشار العادات والتقاليد تُنَمِّي قوة العلوم في كل أنحاء العالم، لذلك، يجب الأخذ بعين الاعتبار المبادئ الثقافية والاجتماعية لإعداد الكتاب المقرر.[19]ولا تقتصر أسس إعداد الكتاب المقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً بمعرفة اهتمامات الدارسين النفسية فحسب، إنما هي تمتدّ إلى مضامين ثقافية واجتماعية يتناولها محتوى الكتاب لأنَّ اللّغة ذات علاقة قوية بالثقافة، والحضارة، والمجتمع، ولا تكون محدودةً بالمقومات الثقافية لأصحاب اللغة فقط، بل يجب تقديم ثقافات الدارسين المعاصرة؛ لتشجيعهم على الاتصال بتلك الثقافات. تشمل من ضمن كل هذه الثقافات الفنون الإبداعية مثل الموسيقات، والتمثيليات، والمسرحيات، والعناصر الاجتماعية مثل الأسرة ونظامها، والعلاقات الشخصية، والظروف الاقتصادية، والتقاليد الاجتماعية، والوقائع الاجتماعية في استخدام اللغة حسب مواقفها المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، تقديم الأنماط الدلالية مثل الأصوات التي تؤثر على المعنى، والتراكيب اللغوية للكلمة وصيغتها، وجوانب القواعد اللغوية، ومعاني المفردة للكلمات، والتعبيرات التي لا يمكن ترجمتها حرفياً من لغة إلى لغةٍ. فتعتبر هذه الأسس منهجًا مختلفاً في عملية تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً.[20]يساهم المجتمع في تقدّم اللغة وأصحابها لأنها تدلّ على روحه المتمَثِّلة في أشخاصه، وتقاليده، وأماكنه، وأحداثها التاريخية، فمن المهم

---

[18] عبد الرحمن سعد الحميدي (1992)، **مدخل إلى تعليم الكبار**، ص. 24- 30.

[19] ناصر، إبراهيم(2000)، **أسس التربية، النفسية، التعليمية، البيئية، الاجتماعية، الاقتصادية، الدينية، الثقافية، الوطنية**، الأردن: دار عمان للنشر والتوزيع، ص. 331.

[20] أحمد مختار عمر (1992)، **علم الدلالة**، القاهرة: عالم الكتب، ط.3، ص. 13-14.

التعرّف على العناصر الاجتماعية لأهل اللغة العربية وحضارتها وعادات مجتمعها؛ لأن التفاعل مع اللغة العربية لا يقتصر على تعلمها فقط، بل يحتاج إلى فهم حياة أهلها الاجتماعية؛ لتنمية مهارات اللغة وإتقانها. ولا يقتصر إعداد المحتوى الاجتماعي فيما يتعلّق باللغة العربية فحسب، بل من الضروري مراعاة العناصر الاجتماعية التي يعيش فيها الدارسون الكبار حتى يستطيعوا الاستفادة منها لحياتهم اليومية.[21]وبالنسبة للكبار، يكون اختيار المحتوى الاجتماعي على أساس اهتماماتهم الاجتماعية، واهتماماتهم الثقافية، وأهدافهم الخاصة من تعلُّم اللغة العربية لتسهيل فهمهم نحو المواد المدروسة، وكذلك المقومات الثقافية للغة العربية من أشخاصها، وتقاليدها، وأماكنها، وأحداثها التاريخية لتشجيعهم على التعامُل مع تلك الثقافات. [22]

ثالثاً: الأسس اللغوية

وتعني الأسس اللغوية لإعداد الكتاب المقرر لتعليم اللغة الثانية بعرض المحتوى اللغويّ الذي يشمل الموادّ اللغويّة التي يقدّمها الكتاب للدّارسين. فالعناصر اللّغويّة في تعليم اللغة العربية وتعلمها هي الأصوات، والمفردات والتراكيب، والقواعد، والمهارات اللّغويّة الأربع من الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتّدريبات اللّغويّة وأنشطتها.والموادّ اللّغويّة الجيّدة في تعليم اللّغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً هي التي تقدم بصورة متكاملة، وبشكل متدرج، وبطريقة موضعيّة، ومنطقيّة، ومنظمة، ومفهومة لدى الدّارسين، وتشجيعهم على الاتصال. وينحصر اختيار المحتوى اللغوي في الأهداف المرجوة مِن تعليم اللغة الثانية.[23]وفيما يختص بالأصوات فهي تُعتبر من أصعب العناصر التي يواجهها الدارسون الكبار في اكتسابها لأنهم متأثرون بلغتهم الأم، بالإضافة إلى ضعف المرونة في العضلات المنتجة للأصوات وتأثر منطقة الأصوات في المخِّ بتقدُّم العمر، وخاصةً مما يتعلق بالأصوات الغير موجودة في لغتهم الأم، وكذلك الأصوات المتساوية في النطق المختلفة في المعنى. ويستطيع الكبار نطق أصوات اللغة الثانية بسهولةٍ إذا كانت تلك الأصوات موجودة في لغتهم الأم.[24]وبالنسبة للقواعد اللغوية، فتُعرف هذه العناصر بكيفية بناء الجمل سليمةً من الخطأ من ناحية النظام اللغوي. وأكّد بعض الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية بأنَّ هذه الخصوصية لا يجوز انتقالها مِن لغة الدارسين إلى اللغة العربية، ولكنَّ بالنظر إلى طبيعة الكبار التي تميل إلى الدقِّة في معرفة أشياءٍ جديدة، وسرعة

---

[21] محمود كامل الناقة (1405هـ)، **الكتاب الأساسي**.

[22] محمد طه عارفين (1994)، **منهج مقترح لتعليم اللغة العربية**، ص.40.

[23] علي القاسمي (1980)، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، في: محمود إسماعيل صيني، وعلي القاسمي، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، (الرياض: عمادة شؤون المكتبات، د.ت)، ص. 99..

[24] منى كنتباي أبو قرجة (1983)، **الأسس النفسية**، ص. 72.

فهمها، فمِن الضروري تضمين عناصر بناء الجملة في مقررات اللغة العربية للكبار.[25]وبالنسبة للمفردات فهي تعني الكلمات التي يعرفها الشخص، والكلمات المتضمنة في لغة ما، والمصطلحات الخاصة المستخدَمة في أي مادة، والكلمات المترجَمة من لغة إلى لغة أخرى، ومجموعة من الرموز الدالة على الفنون. وترتبط المفردات بفهم النصوص واستيعابها. ويستند تمكين الدارسين في فهم النصوص إلى كثرة المفردات التي لديه، ويؤدي إلى اكتساب القواعد اللغوية بشكل غير مباشر. وبالنسبة للكبار، عندما يتعلمون اللغة العربية فإنَّهم يكتسبون المفردات الجديدة مع تعابيرها المختلفة، ويُطبِّقونها في سياقات واسعة. لذا مِن الضروري تقديم مفردات في كتاب مقرَّر للكبار من خلال عبارات وجمل تسهل مهمة التذكر والاستيعاب، مع مراعاة المفردات الأقرب لبيئة الدارسين الكبار بالتدرج مِن الجمل القصيرة إلى الجمل الطويلة خاصةً للمرحلة الابتدائية.[26]وبالنسبة للمهارات اللغوية الأربع مِن الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، فتبقى أغراض الدارسين من تعلم اللغة العربية هو العامل الأساسي للتركيز على المهارة التي تخدم هذا الغرض التعليمي لأنه إذا استشعر الكبار أن المحتوى التعليمي يزودهم بمهارات لا يحتاجونها ولا تساعدهم في تنمية قدراتهم في المجال المحدد، فتؤدي هذه القضية إلى عدم الرغبة في مواصلة مسيرة التعلم. نظراً إلى هدف الدارسين الكبار في تعلم اللغة العربية الذي ينتمي إلى التمكين في القراءة، بالإضافة إلى هدف التواصل مع الآخرين، فتكون المهارتان القراءة والكلام أكثر تركيزاً لتعليمهم، ولو أنهم يواجهون المشكلات لتطبيق الكلام باللغة العربية مع القواعد اللغوية السليمة خاصة التي لم تكن موجودة في لغتهم الأم. [27]

رابعاً: الأسس التربوية

إنّ الأسس التربوِيّة لإعداد الكتاب المقرر مهمةٌ؛ لأنها جزء أساس يتكامل مع الأسس النّفسيّة، والثّقافيّة، والإبداعية. وتهتم هذه الأسس بتحديد الأهداف التعليمية، واختيار المواد المقَدَّمة للدارسين بطريقة عرضها الفَعَّالة بالتدرج والترتيب بالنظر إلى مستوى الدّارسين التّربويّ أو التّعليميّ، كما يهتمّ باستراتيجيات التّعليم والتّعلُّم التي يتمّ في ضوئها إعداد الكتاب. ويهتمّ إعداد الكتاب المقرر كذلك بإخراجه أو الفنية التي تتعلَّق بحجمه، وغلافه، ونوع تجليده، وورقه، وطباعته، ومقدمته، وفهارسه، وعناوين دروسه، والصور ورسومه لتوضيح المعلومات. ويصاحب الكتابَ المقرر كتابُ المدرِّس، وكراسة التدريبات، والمعجم، والقرص لمضغوط، ومواقع الإنترنيت، والأدوات الاتصالية الحديثة لمساعدة

---

[25] عبده الراجحي (1984)، **التطبيق الصرفي**، (بيروت: دار النهضة العربية، د.ط، 1984م، ص. 7-8.

[26] منى كنتباي أبو قرجة (1983)،**الأسس النفسية**، ص. 73.

[27] منى كنتباي أبو قرجة (1983)، المرجع نفسه، ص. 74.

الدارسين للتعلّم الذاتي، وعلى أنْ يكون الإخراج جذاباً.[28] والأهداف المرجوة لدى الكبار من تعلّمهم للغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً وهي أن يكونوا متمكنين في القراءة إضافةً إلى حاجات التواصل مع الآخرين. فمن الضروري تحديد هذه الأهداف في الكتاب المقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار.[29] وتفيد الأسس التربوية تنمية قدرة الدارسين اللغوية، وتهتم بالأهداف التي سيحققها الدارسون في تعلمهم للغة الثانية باختيار المحتويات اللغوية وإجراءاتها التي تتمّ بشكل جيّد لغةً ومضموناً، وتحدثاً، وكتابةً، ليكون الكتاب مرجعًا ميسرًا للدارسين، مع طرق عرض الموضوعات الفعَّالة لتقديم المحتويات اللغوية التي تتضمن العناصر اللغوية الأساسية بالإضافة إلى المهارات اللغوية الأربع. وتُرَتَّب هذه العناصر بالنظر في تدرجها لبناء قدرة الدارسين اللغوية، وتُنظَّم حسب مرحلة الدارسين العمرية مع مراعاة استعداداتهم ومتابعتهم للمواد المدروسة خلال الكتاب المقرر، وتناسب كل الإجراءات بالوقت المتاح في الفترة الدراسية. وتُقاس قدرة الدارسين وتنميتهم اللغوية بالتدريبات والأنشطة المتنوعة، والاختبارات للتعرف على مدى فهمهم للدروس وتحقيقهم لأهداف التعلم.[30] وتنطلق الأسس التربوية كذلك إلى تقسيم المواد اللغوية حسب مستويات دراسية للدارسين من المبتدئ، والمتوسط، والمتقدِّم. ويكون عدد الكتب لكلّ مستوى حسب زمن التعلّم المحدَّد. وعلى سبيل المثال، إذا كانت فترة دراسية ثماني فترات، فيكون عدد الكتب لكل مستوى كتابان أساسيان أول وثاني للمستوى المبتدئ، وهما مركزان في الأصوات. ويتكون مستوى متوسط مِن كتابين أساسيين الثالث والرابع المركزين في القراءة بتقديم النصوص القصصية القصيرة. ويتكون المستوى المتقدِّم من كتابين أساسيين خامس وسادس مركزين أيضا في القراءة. ويُعتبر آخر كتابٍ لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً يُعَدُّ لأغراض مهنية ووظفية، وهي تَختصّ التجارة، والاقتصاد، والطبّ، والهندسة، والعلوم الإنسانية وكثير من المجالات الأخرى. فتركز هذه الكتب في المصطلحات والتعبيرات الخاصة بمجالات معَيَّنة وتُقَدَّم بشكل النصوص.[31] ويُعَزَّز تناسب الكتاب المقرَّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً بمصاحباته منها كتابُ المدرِّس، وكراسة التدريبات، والمعجم، والقرص المضغوط، ومواقع الإنترنيت. يشمل كتاب المعلم التوجيهات التعليمية واقتراحاتها، ومذكرة الدروس، والواجبات الإضافية، والمعلومات الثقافية الزائدة وأنشطتها، والألعاب اللغوية، والاختبارات وإجابتها. وتشتمل كراسة التدريبات على المواد الإضافية، والواجبات المنزلية، والاختبارات النموذجية، وتدريبات على الكتابة التي تشجع الدارسين على التعلم الذاتي. ويشمل المعجم المفردات الأساسية الموجودة في الكتاب المقرر ومرادفاتها، ومشتقاتها، وأضدادها. فتتنوّع مصاحابات الكتاب

[28] محمود كامل الناقة (1985)، **خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي**، ص. 271-272، وأحمد شيخ عبد السلام (2001)، **مقدمة في علم اللغة التطبيقي**، كوالا لمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط.1، ص. 40.

[29] محمد طه عارفين (1994)، **منهج مقترح لتعليم اللغة العربية**، ص. 48

[30] الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد (1405÷)، **الكتاب الأساسي**، ص. 47-60.

[31] تمَّت المقابلة مع علي أحمد مدكور، في 26 أبريل 2011م، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

تبعاً للتقدم التكنولوجي، مثل الآليات الحاسوبية المتوفرة الآن لتصاحب كتاب مقرَّر مثل القرص المضغوط الذي يُستخدم في الفصل جماعياً أو فردياً، ويشمل حواراً، ونقاط القواعد النحوية، وتدريبات الأصوات، ونشاطات للاستماع.فمواقع الإنترنيت تُعدُّ سواء أكانت لمصاحبة الكتاب المقرر وحده، أو لمساعدة المدرسين والدارسين على ممارسة المعلومات في الكتاب المقرر عن طريق التدريبات، والألغاز اللغوية، وتشجعهم على التعلم الذاتي.[32]

وتكون أفضل محتويات الدروس أفضل إذا كانت تتعلّق بالحياة العامة للدارسين الكبار، والترابط بين الموضوعات وأهداف التعليم، ونوع المهارة، والزمن المخصص لها، والتنوع والمرونة في الأسلوب حيث يُراعي الكتاب تصميم وحدات دراسية لغوية بناءً على رغبات الدارسين نحو التواصل اليومي لدى المجتمع حولهم، بِحيث يتمّ تنظيم الوحدات في عدّة دروس حسب الترتيب المنطقي، يعني البدء بالموضوعات السهلة، والانتهاء بالموضوعات المعَقَّدة بشكل متدرج، والاعتماد على السّرد، والحوار، والمعالجة القصصيّة في النّصوص، وإبراز المهارات في كلِّ وحدة مع تكامل بعضها بعضًا وتدرجها.[33]واختلف بعض الباحثين في طرق تقديم المحتوى في كتاب مقرَّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً للكبار، ويرون أنه من الأفضل استخدام الطرق الاستنتاجية لتقديم الدروس للكبار وفقاً لتأثير أسلوب الترجمة والطريقة التقليدية للوصول إلى المعلومات، وحسب طبيعتهم التي تشعر بمرتاح إذا يفهمون القواعد اللغوية ونظامها بشكل جيد. وأما الآخرون فهم يؤكدون الطريقة الاتصالية بدلا من التركيز في القواعد لأن الكبار يكتسبون اللغة العربية بشكل غير مباشر عند ممارستها في سياقات متعددة. فتبدأ هذه الطريقة بالوحدة الصوتية والأنماط الصوتية قبل محاولة القراءة والكتابة، وتحرم استعمال الترجمة خشية التداخل اللغوي، وتستخدم القواعد النحوية في مواقف اتصالية حية، بالإضافة إلى استعمال تراكيب نافعة كثيرة ويستفيد منها الدارسون ويجعلونها وسيلة فاعلة للتواصل، وتتوفر فيها المفردات والتراكيب اللغوية التي تشكل الحاجات اللغوية الضرورية له في مواقف التواصل اليومي. لذلك، تهتم هذه الطريقة بالكلام والكتابة، والأنشطة التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة من خلال مهاراتها الرئيسة الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة مستعينة بمختلف الوسائل السمعية البصرية مثل الشرائط المسجلة، والصور، والرسوم، واللوحات، والأفلام.[34]تُقاس قدرة الدارسين على التعليم بالتدريبات والاختبارات التي تشمل الأنشطة والأسئلة والتكليفات لهم، وتدور حول الموادّ التي تمَّ تعليمها مِن خلال كتاب مقرَّر. فتهدف التدريبات والاختبارات إلى اكتشاف نواحي القوّة والضعف في أداء الدارسين، واستظهار قدرات الدارسين واستعداداتهم للدروس في الكتاب، وتزويدهم بالتقويم الذاتي لتحسين مستواهم اللغوي. فيجب أن تعكس تناسب التدريبات والاختبارات

---

[32] علي القاسمي (1980)، **الكتاب المدرسي**، ص. 301-303.

[33] محمود كامل الناقة (1985)، **خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي**، ص. 271-272، وعلي أحمد مدكور وآخرون، **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص. 232-233.

[34] محمد طه عارفين (1994)، ص. 49.

أهداف كل دروس في كتاب مقرَّر، وتشمُل كلَّ عناصر اللغة مِن الأصوات، والقواعد اللغوية، والمفردات، بجانب مهارات لغوية أساسية مِن الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وبالنظر إلى طبيعة الكبار الذين يحبّون التكريم، فهم يخجلون إذا يقعون في الخطأ، لذلك لا يفضلون الاختبارات خوفاً منه. وبالرغم مِن ذلك، فمِن الضروري إعداد الاختبارات البسيطة للكبار مرَّة أو مرَّتيْن في فصلٍ دراسيّ واحد لتعزيز قدرتهم اللغوية.[35]

الخصائص اللغوية الأساسية لكتاب تعليم اللغة العربية للكبار

تُبنى الخصائص اللغوية في كتاب مقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للكبار على الأهداف المنشودة من تعليمها، والمحتويات المعروضة وترتيبها. ويلزم ذلك اختيار طرق عرض الموضوعات المناسبة لمستوى الدارسين، وكيفية تقويم تنميتهم اللغوية. وفيما يلي بيان هذه العناصر:

أولاً: العنصر الصوتي

يبدأ تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بالتعرف على مخارج الأصوات وصفاتها الخاصة، وكذلك النبر والتنغيم نظراً إلى تأثيرهما في المعنى المراد. فتعليم الأصوات يهدف إلى ثلاثة أهداف: أولها، التمييز بين الأصوات الموجودة في لغة الدارسين الأم والأصوات في اللغة العربية من خلال التداخل بينهما وبين المهارات الصوتية الجديدة التي يجب أن يكتسبوها للاتصال باللغة العربية، وثانيها، إكساب الدارسين أنماط جديدة من اللغة العربية وتدريبهم على نطق الأصوات التي ليس لها مثيل في النظام الصوتي في اللغة الأم عند الدارسين، وثالثها، تزويد الدارسين بمعلومات عن خصائص اللغة العربية وقوانينها الأساسية في النظام الصوتي.[36]ويتمّ التدريب على الأصوات العربية من خلال الكتاب المقرر كالآتي:[37]

1- التدريب على الأصوات حسب الترتيب الهجائي سمعاً ونطقاً مِن أ إلى ي، وأشكالها، وأسمائها، وحركاتها من الفتحة، والضمة، والكسرةِ، والسكون، والفتحتان، والكسرتان، والضمّتان، والشدّةَ في مواقفها المختلفة.

2- التدريب على سلامة النطق بإخراج الحروف من مخارجها ويجب التركيز على الحروف اللثوية. وكذلك التركيز على حروف الأطباق.

---

[35] علي أحمد مدكور وآخرون (2010)، **المرجع في تعليم اللغة العربية**، ص. 636.

[36] Penny Ur (1996), *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, (USA: Cambridge University Press), 1st. ed., 1996, p. 47

[37] محمود إسماعيل صيني وآخرون (1985).**مرشد المعلّم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ط.2، ص. 13-25.

3- التعرف على الأصوات المتقاربة والمتجاورة ونطقها نطقاً صحيحاً.

4-الاستعانة بخريطة للجهاز الصوتي عند الإنسان وبيان طريقة إخراج كل صوتٍ، والتدريب على نطق الأصوات بكلمات وجمل معينة.

5-تجريد الحروف من الكلمة لمعرفة صفات الصوت حتى يمكن تمييزه عن غيره من الأصوات الأخرى في الكلمة. مثال ذلك، حرف اللام الذي سبق تدريسه في كلماتٍ مختلفةٍ، ثم تجريدها.

6- تمييز الفرق بين صوتين يتشابهان في النطق، مع استخدامهما في مفردات سبق دراستها. ومن أبرز أساليب لهذا النوع من التدريبات هو ما يُسمى بالثنائيات الصغرى والتي يرد فيها كلمتان تتماثلان في النطق مثل: قلْب-كلْب، و تين-طين، كبس-قبس، ....

7- تدريب الدارسين على الأصوات العربية مِن خلال وضعها في كلمات، وقراءتها، وكتابتها.

8- مُقارنة الأصوات العربية بأصوات اللغة الأم للدارسين، وبيان المتشابهات والمختلفات.[38]

بالنسبة للكبار، يكون اختيار العناصر الصوتية لدى الدارسين الكبار بمراعاة قدراتهم النفسية، لكي يكون تدريس الأصوات لديهم مركزة أكثر فيما يصعب بالدارسين الكبار في تمييز بين الأصوات العربية سمعاً ونطقاً، مثل أصوات الهمزة، والعين، والحاء، والضاد، والظاء، والشين، والقاف، والهاء، والصاد، والثاء التي يمكن تحسينها عن طريق القراءات الجهرية، وتدريبات الإملاء، وتقديمات الواجبات.[39]

ثانياً: العنصر النحوي

يُعتبر النحو عنصراً مهمّاً مِن عناصر الكتاب المقرّر لتعليم اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانيّة. وهو ليس غايةً في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وإنّما هو وسيلة للتركيب اللغوي الصحيح.[40]ويهدف تعليم النحو إلى تطبيق الكلمات في جملة صحيحة وسليمة مِن الخطأ. ومن الموضوعات المتوفّرة في كتب تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية هي: الضمائر، والمعرفة والنكرة، والإضافة، والنعت، والعدد والمعدود، وحروف الجر، وإنَّ وأخواتها، وكان وأخواتها، والجملة الفعلية والإسمية، وظروف الزمان والمكان، وهمزتان الوصل والقطع، والأفعال الماضية والمضارعة والأمر، وأدوات الاستفهام، وأسماء الإشارة، والمفرد والمثنى والجمع، والاسم الموصول، والمفعول به.[41]وتُعرض القواعد النحوية في

---

[38] مهدي مسعود وآخرون (2005)، **العربية لغتنا**، الكتاب الأول، ص. 2-17.

[39] محمد علي الخولي (2000)، **أساليب تدريس اللغة العربية**، (الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع، د.ط، 2000م)، ص. 37.

[40] ابن خلدون، **المقدّمة**، ج. 2، (تونس: الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1984م)، ص. 695.

[41] خليفة جمعة خليفة (1989)، **القواعد النحوية الأساسية للناطقين بغير العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1989م، ص. 32-36.

المستوى المبتدئ بطريقة غير مباشرة، وبطريقة مباشرة في المستويين المتوسط والمتقدم. ولا يجوز استخدام المصطلحات النحوية كالمبتدأ والخبر، والفعل والفاعل لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المستوى المبتدئ، لأن الأساس في تعلّم اللغة هو التركيز على استعمالها في مواقف حياتية بطريقة صحيحة. [42]ومِن أكثر الطرق لتقديم القواعد النحويّة في كتاب مقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية هي: [43]

1- عرض النص المقروء مع تمييز الكلمات المراد تدريس قواعدها النحويّة بلون مخالف، أو بوضع خط تحتها حتى تكون بارزة أمام الدارسين، وتشكيلها بالحركات، وتُعرض للدارسين أمثلة استخدامها وظيفياً.

2- مراعاة الربط بين القواعد النحويّة المراد تدريسها بالثقافة المحلّية، والبيئة التي يعيش فيها الدارسون كي تكون أكثر قابلية للتعلم.

3- الاهتمام بالموازنة بين مجموعات الأمثلة لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها، وإدراك أوجه الربط بين المعلومات الجديدة اللاحقة وبين المعلومات المدروسة السابقة.

4- مقارنة ومقابلة بين القواعد العربية والماليزية أو الإنجليزية، والبحث عن ضوابطها التقريبية خصوصا في التعبير والترجمة.

5- يتم تعليم القواعد النحويّة بالطريقة الاستقرائية مِن خلال عبارات أو جمل بسيطة وواضحة.

6- تدريب الدارسين شفوياً وكتابياً لترسيخ القواعد النحويّة في أذهانهم حتى تصير مألوفة ويستطيعون توظيفها في الكلام والكتابة.

7- تعليم القواعد النحوية بواسطة الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأدعية أو بالنغمات الخاصة، والأناشيد أو الأغنية حتى يصل على الدارسين تذكرها وتوظيفها.

8- الإكثار مِن الأمثلة في إستخدام القواعد النحويّة بطريقةٍ صحيحةٍ.

ومع أنّ القواعد النحويّة تُعتبر جزءاً أساسيّاً في اللغة العربية فإنها من أعقد العناصر اللغوية وأصعبها في تعلّم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. لذلك، يجب عرض القواعد النحوية لتعليم الكبار بما يتناسب مع طبيعتهم في فهم وإدراك المعاني الجديدة. ومن المهم الإتيان بالقواعد التي يستخدمها الكبار لتطبيق اللغة العربية يوميًّا، أي القواعد النحوية

---

[42] مرصوفة جليل (2008)، **الصيغ الصرفية في كتب اللغة العربية المقررة في المدارس الثانوية الحكومية في ماليزيا**، رسالة الدكتوراه غير منشورة، كوالا لمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 2008م، ص. 6.

[43] ماريو باي (1987)،**أسس علم اللغة**، ص44، ، والمقابلة مع علي أحمد مدكور في 26 أبريل 2011م، في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

الوظيفية، مثل التذكير والتأنيث، والضمائر، والمثنى والجمع، وأفعال الماضي والمضارع والأمر، وحروف الجر، وحروف العطف، والجملتيْن الفعلية والاسمية، والمصادر، والتعريف والتنكير، وأسماء الإشارة، وأسماء الموصولة.[44]

ثالثاً: العنصر الصرفي

يشتمل العنصر الصوتي على أسس بنية الكلمة المعروفة اصطلاحاً بالميزان الصرفي، والذي يتناول بناء الكلمة من حيث حروفها الأصلية وزوائدها، وحركاتها، وسكناتها. فلكل صيغة أو وزن دلالات معيَّنة. لذلك، يساعد تعليم الصيغ الصرفية في تنمية الحصيلة اللغوية لدارسيها فيما يختصّ بظاهرة الاشتقاق لتوضيح معاني الكلمات الجديدة. فعند ورود كلمة (مكتوب) مثلاً يؤتى ببيان أصلها (كَتَبَ) وما يشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب، ومكتوب، وكتاب، وكتابة، ومكتبة...).[45]وبالنسبة لإعداد كتاب مقرّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، فتُعرض للدارسين الصيغ الصرفية الاسميّة والفعليّة، مثل: اسم الفاعل، والصفة المشبهة، وصيغة المبالغة، واسم المفعول، واسم المكان، واسم الزمن، وصيغة (أَفعلَ) للتفضيل، وصيغة التعجب، واسم الآلة، والمصادر، وجمع التكسير، وجمع المؤنث السالم، وجمع المذكر السالم (أنواع الجمع).أمَّا الصيغ الصرفيّة الفعليّة فمِن أهمّها هي: الفعل الثلاثي المجرّد الصحيح والمعتل، والفعل الثلاثي المجرد والمزيد، والفعل الرباعي المجرد والمزيد، والفعل المبني للمعلوم، والمبني للمجهول مِن الفعل الماضي والمضارع، وصيغ الفعل مِن حيث الزمن الماضي والمضارع والأمر.[46] إن الصيغ الصرفية أو الميزان الصرفي مِن الموضوعات المهمة للدارسين الكبار لأنها توضّح بناء الكلمة، وأصولها وزوائدها. وهذا يساعدهم على إدراك معاني المفردات والذي بدوره يؤدي إلى استيعاب المادة المقروءة. إن التغييرات المعيَّنة سواء أكانت من ناحية الزوائد، والحركات، والسكنات تؤدّي إلى تغييرات في معنى الكلمة. فتُعتبر الأفعال المجرَّدة والمزيدة، والمشتقات، والمصادر من الموضوعات التي يجب الاهتمام بها للكبار نظراً إلى أهمية توظيفها في قراءة النصوص واستيعابها.[47]وتُعتبر طرق عرض القواعد النحوية التي تمّت مناقشتها في محورٍ سابق تتناسب كذلك لإفهام الدارسين نحو القواعد الصرفية غير أنها تركز في بناء الكلمة مع أوزانها سماعيةً وقياسيةً، وتطبيقها في جملٍ مفيدةٍ بوجهٍ صحيح، وتكثر في التدريبات على الاشتقاق والتغييرات التي تحدثُ في الكلمات. [48]

---

[44] محمد طه بن عارفين (1994)، **منهج مقترح**، ص.41-42، و ابن خلدون، **المقدّمة**، ج. 2، ص. 700.

[45] راجي الأسمر (1993)، **المعجم المفصل في علم الصرف**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط. 1، ص. 297.

[46] مرصوفة جليل (2008)، **الصيغ الصرفية في كتب اللغة العربية المقررة في المدارس الثانوية الحكومية في ماليزيا**، ص. 61-88.

[47] محمد طه بن عارفين (1994)،**منهج مقترح**، ص.41-42.

[48] مرصوفة جليل (2008)، **الصيغ الصرفية في كتب اللغة العربية**، ص. 149-151.

رابعاً: المفردات العربية

يتمّ اختيار المفردات الجديدة في كتاب مقرّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بناءً على شيوع استخدامها في مواقف حياة الدارسين اليومية، وتقديم الكلمات المألوفة لديهم وتأخير الكلمات النادرة. بجانب ذلك، تُحَدَّد تلك المفردات بناءً على كثرة استعمالها في مجالات ومواقف كثيرة، وكثرة استدعائها في سياقات معيّنة، حتى لا يصعب على الدارسين تعلّمها، ولا يصعب على المدرِّس تعليمها، وتكون لها أهمية خاصة للدارسين على ضوء غاية التعلم والدوافع الخاصة بهم.[49]واختلف الخبراء في مجال تعليم اللغة في عدد المفردات التي تُقَدَّم لتعليم الدارسين حسب مراحلهم الدراسيّة، فهناك دراسة تدلّ على أنّ عدد المفردات التي تناسب جميع المستويات حوالي 1500-2000 كلمة، وترى دراسة أخرى 4800 كلمة. ولا تكفي التنمية اللغوية لدى الدارسين إذا استظهر عدد مفرداتها فقط، بل يجب التحكم في تراكيبها، وأنماطها، مع مراعاة اهتمامات الدارسين. كما يقول ابن خلدون في قضية المفردات:[50]*"اعلمْ أنَّ اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب" .*[51]

فمن المهمّ بعد اختيار الكلمات المناسبة للدارسين، وضعها في كتاب مقرّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بطرق صحيحة ومتناسقة، ومن أهمها:[52]

1- تحديد متوسط عدد المفردات التي تُضاف إلى كلّ درس تقريباً. وغالباً ما يتراوح عدد المفردات الجديدة المقدَّمة في درس واحد حول خمس إلى عشر كلمات فقط.

2- تقديم أمثلة للمفردات الجديدة في جملٍ مختلفة تحمل السياقات المختلفة لها. والتدريب على الأنشطة الكتابية لاتساع الفهم.

3- تنمية المفردات العربية عن طريق المتضادات، والمترادفات، ومعرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي)، وفهم معاني الكلمات من السياق.

4- الاقتران بالصورة الدالة عليها خاصةً للمستوى المبتدئ. وتُستَخدم الصور كذلك لتنمية المفردات بأضدادها، ومرادفها، وجمعها، واستبدالها مِن المذكر إلى المؤنث، ومن الماضي للمضارع للأمر، ومن المتعدي للازم، ومِن المجرّد للمزيد، ويكون منها الجمل والعبارات.

---

[49] محمود كامل الناقة، ورشدي طعيمة (1405هـ)، **الكتاب الأساسي**، ص. 222.

[50] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص. 48.

[51] ابن خلدون، **المقدِّمة**، ج.2، ص. 722.

[52] محمود إسماعيل صيني وآخرون (د.ت.)، **العربية للناشئين**، ج. 4، المملكة العربية السعودية: دار عكاظ.

5- تحليل الكلمات الجديدة بالتدريب على تجريدها، ووصلها، وتركيبها، واشتقاقها.

6- تدريب الدارسين على ترتيب الكلمات في جملٍ مفيدة وتكرار الكلمات الجديدة الواردة في درس واحد.

7- إعادة الاستخدام للكلمات التي سبق تدريسها في دروس سابقة للدروس التي تليها.

8- وضع الكلمات في قائمة إما في بداية الدرس، أو في نهايته، أو في هامش الصفحة، وإعداد المسرد أو قاموس للمفردات الجديدة لكل درس في نهاية الكتاب مع شرح المعنى ليتعرّف عليها الدارسون.

9- تكرار المفردات وترابطها في جميع الدروس في الكتاب.

ويتمّ عرض المفردات العربية الجديدة للدارسين الكبار استناداً إلى شيوع استخدامها في حياتهم الثقافية والاجتماعية لسهولة الفهم، وكذلك النصوص من القرآن والحديث لتحقيق أهدافهم في فهم الدين، مع مراعاة التكرار من أجل التذكر.[53]ومن الجدير بالذكر إن الاهتمام بهذه العناصر فقط لا يساعد الدارسين لتحقيق أهدافهم المنشودة مِن تعلّم اللغة العربية، بل لا بد أنْ تُعْرض هذه العناصر بوجه متكامل مع المهارات اللغوية الأساسيّة وهي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة التي تُعين الدارسين على تحقيق اهتماماتهم.

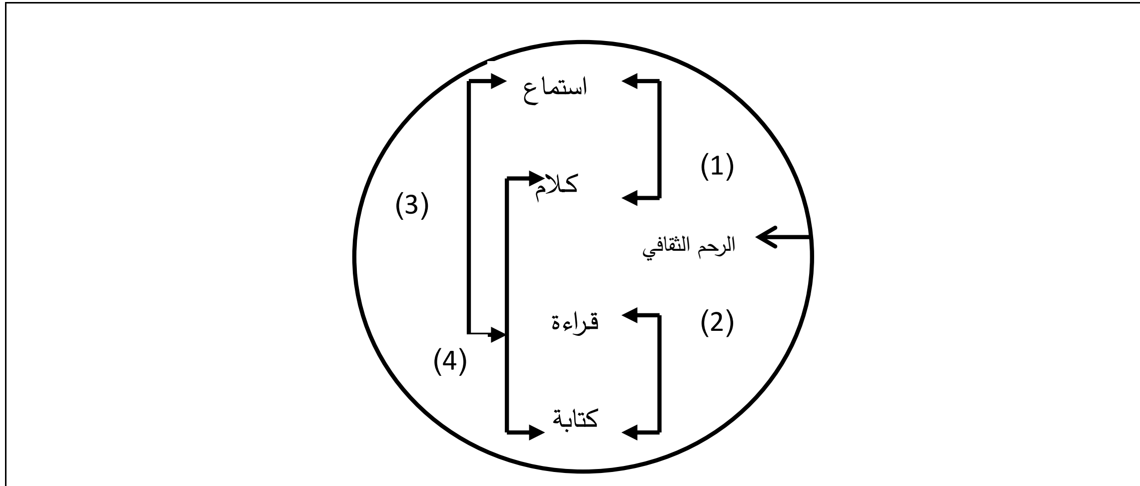
خصائص المهارات اللغوية الأساسية لكتاب مقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للكبار

يُعتبر الكتاب المقرر الجيد لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية هو الذي يهتمّ بعرض المهارات اللغوية متكاملة مِن الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة في الدروس والتدريبات والأنشطة التي يشملها الكتاب من أجل تحقيق أهداف التواصل. فلا يحقق الهدف مِن استخدام اللغة إذا كان التركيز على مهارة دون أخرى.[54]ويوضّح الشكل (1) الآتي العلاقات المتبادلة بين المهارات الأساسيّة الأربع من الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، ومدى ترابطها في الاستعمال بين الناس في المجتمع للوصول إلى أغراضهم المعيَّنة. كما ترتبط هذه المهارات بالموادّ الثقافيّة؛ لأن اللغة ذات علاقة قوية بالثقافة. ومِن خلال اللغة يطلع الدارسون على جوانب متنوعة بثقافات اللغة سواء أكانت ثقافة عربية إسلامية، أو ثقافة الدارسين، أو الثقافة العالمية العامة التي لا تخالف أصول الإسلام. [55]

[53] محمد طه عارفين (1994)، **منهج مقترح**، ص.59.

[54] Zawawi Ismail (2008): Penilaian Pelaksanaan Kurikilum Kemahiran Bertutur Bahasa Arab Komunikasi Sekolah Menengah Kebangsaan Agama", (Unpublished PhD thesis, National University of Malaysia, 2008), at. 53.

[55] عبد العليم إبراهيم (1968)، **الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية**، القاهرة: دار المعارف، ط. 10، ص.48.



شكل (1): العلاقة بين مهارات اللغة الأربع وبين الثقافة.[56]

أكّدت بعض التجارب بأن الانتقال من الكلام والاستماع إلى القراءة والكتابة أكثر إيجابية وسرعة بالنظر في التنظيم المنطقي فإن اللغة تتمثل في الجانب المنطوق. وذلك بتقديم مهارتي الاستماع والكلام على مهارتي القراءة والكتابة استناداً على أن تعليم الاستماع والكلام يساعد على التحصيل في مجال القراءة أفضل مما يساعد في ذلك تعلُّم الرموز الكتابية. وتعلّم الرموز الكتابية أولاً يجعل الدارسين يعتقدون أن تناسب التعلم أمر شاق لأنه سيضطر إلى رسم أصوات لم يسبق له سماعها.[57]ومع ترابط المهارات الأربع وتكاملها في اللغة إلا أنّ الكبار يركزون على مهارة القراءة اعتماداً على هدفهم إلى فهم النصوص خاصةً بما يتعلّق بالدين. ويتمّ التركيز كذلك في مهارة الكلام تحقيقاً لأهداف التواصل بالعربية.[58]

أولاً: مهارة الاستماع

تشير مهارة الاستماع إلى التعرف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها، وهي مهارة الإنصات، والفهم، والتفسير، والنقد، وتعرف الرموز المنطوقة وفهمها وتفسيرها والحكم عليها. وهي أول فنون اللغة العربية، ويأتي بعدها الكلام، والقراءة، والكتابة. وتركز هذه المهارة في تحصيل الأفكار التي تحتاج إلى تفاعل جيد بين حواس السمع، والبصر، والعقل لمتابعة الكلام المسموع.[59]يُعدُّ الاستماع جزءًا أساسياً في أيّ مقرّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وإهماله يؤدي إلى ضرر بالغ. وتهدف هذه المهارة إلى تمييز الأصوات، وفهم عناصر الكلام المنطوق، والإلمام

[56] المرجع نفسه، ص. 33.

[57] أبو قرجة (1983)، **الأسس النفسية**، ص. 74.

[58] المرجع نفسه، ص. 74.

[59] ابن خلدون، **المُقَدِّمة**، ج. 2، ص. 695، وعلي أحمد مدكور (2011)، **وضع معايير اختبار دولي مقنن للكفاية اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية**، الورقة قُدِّمت في مؤتمر اللغة العالمي، 14-22 مايو 2011م، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ص. 8.

العام بما يسمعه الدارسون، فيُدَرَّبون على هذه المهارة بعدّة طرق مِن أجل تحقيق الأهداف المنشودة، منها:[60] أ) اختبار الجملة الصحيحة المرتبطة بصورة ما، ب) الاستماع إلى موضوع متكامل يقرأه المدرّس، ويفهمه الدارسون مع مراعاة قدراتهم اللغوية، ج) تنفيذ الأوامر في المحادثة اليومية، د) الاستماع إلى المحادثة، وفهم المواقف العامة بتخيل الأحداث التي يتناولها المتكلم فيحديثه، هـ) الاستماع عن طريق الحفظ، حيث يستمع الدارسون إلى عبارات يومية وحفظها، و) استخلاص الأفكار الرئيسة، حيث يستمع الدارسون إلى مادَّة لغوية طويلة، ومترابطة، ويحاولون استخلاص أهمَّ ما فيها من أفكار، كاستماع الدارسين للمحاضرات باللغة العربية، أو إنصاتهم لإذاعات عربية خارجية. فيتدرَّب الدارسون على هذه المهارة بالانتباه إلى الكلام المسموع كالأسئلة والأجوبة، والمناقشات والأحاديث، وسرد القصص والخطب، وغيرها مِن المواقف الحيوية الأخرى. ويُقال عن هذه المهارة: *"كُلَّما نَمتْ هذه المهارات نمتْ معها مهارات الحديث والاستعداد للقراءة"* . وتشير هذه العبارة إلى أهمية التدريب على مهارة الاستماع؛ لأن ضعف الدارسين فيها يؤدي إلى عدم استعدادهم للقراءة، فالقراءةتبدأ مِن متابعة الدارسين للأصوات المنطوقة المسموعة.[61] ترتبط مهارة الاستماع بحاستَيْ السمع والبصر، حيث إنها تنقص قدرتها لدى الدارسين الكبار بسبب كبر سنهم، فلذلك يحتاجون إلى كثرة التدريبات على الاستماع إلى الأصوات التي لا توجد في لغة الدارسين الأم لإدراك أوجه التشابه والفروق بين هذه الأصوات.[62]ونظراً لهدف الكبار لتعلّم اللغة العربية، وهو التركيز على مهارتَيْ القراءة والكلام، فليس من الضروري التركيز على مهارة الاستماع. وتأتي بعد مهارة الاستماع مهارة الكلام التي تُعدّ مِن أهم النشاطات اللغوية مِن أجل الاتصال بين أفراد المجتمع، وإظهار اهتماماتهم وشعورهم. وستناول الباحثة في المحور التالي مهارة الكلام، وكيفية تنميتها لدى الدارسين مِن خلال الكتاب المقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية خاصةً للكبار.

ثانياً: مهارة الكلام

إذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإن الكلام وسيلة لتحقيق الإفهام. والكلام مهارة إنتاجية فهو يشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي. فالكلام هو قدرة على استخدام صحيح للغة.[63]قدْ يُسمَّى الكلام

---

[60] يونس فتحي علي، والشيخ محمد عبد الرؤوف (2003).**المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب: من النظرية إلى التطبيق**، القاهرة: مكتبة وهبة، د.ط، ص. 109-110.

[61] مِن موقع الإنترنيت: عاطف فتحي محمد عبد الله، **تدريس فنون اللغةالعربية**،alsofraa.com/images/Lib_pic/uploads/File_1735.doc، الاسترجاع: 16 يوليو 2011م.

[62] المرجع نفسه.

[63] علي أحمد مدكور (2011)، **وضع معايير اختبار دولي**، ص. 8.

بالتعبير الشفوي، ويُعتبر أهمّ جزءٍ في الممارسة اللغوية واستخدامها، ويكون مهارةً ثانيةً مِن حيث الترتيب بين مهارات اللغة الرئيسة، ويجب أن يكثر في هذه المهارة بالتدريب والتطبيق لتحقيق الاهداف المرجوّة في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.[64]وتهدف هذه المهارة إلى تنمية قدرة الدارسين في الكلام بالعربية، وتمكينهم من معرفة لغوية توظيفية للمفردات والتراكيب ذات العلاقة بالمواقف المختلفة المناسبة شفهيّاً. وليحصل الدارسون على هذه الأهداف، فينبغي أن يمرّوا بالتدريبات الآتية:[65]

1- السيطرة على التعابير العربية باستخدام الأسئلة بسهولة، واستخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما في ضوء فهمهم للثقافة العربية.

2- السؤال والجواب: تدور مواقف الكلام حول أسئلة يجيب عنها الدارسون عن طريق إلقاء الكلمات وبناء الجمل وعرض الأفكار. وتنتهي هذه الأسئلة في بناء موضوع متكامل. ويمكن الاستعانة بصور تُعرض لهم وإلقاء السؤال عن تلك الصورة، فيجيب عنها الدارسون.

3- الملاحظات وإدراك العلاقات: وتُعرض فيها نماذج من الصور والمواقف المتدرجة أمام الدارسين ويتحدثون عنها.

4- ترتيب الكلمات: يُعرض للدارسين عددا من الكلمات التي تشكل جملة. وهذه الكلمات غير مرتَّبة، ويُطلب من الدارسين ترتيبها في جملة صحيحة. ثم يُعطى للدارسين جملا ثلاثة أو أربعة غير مرتبة، ويُطلب منهم ترتيبها في فقرة ذات دلالة ومعنى.

5- الأنشطة اللغوية: وتتم عن طريق لعب الدور، وإدارة الاجتماعات، والمناقشة الثنائية، و وصف الأحداث التي وقعت للدارسين، وإعادة رواية الأخبار التي سمعوها في التلفاز، والإذاعة، وإلقاء تقرير مبسط وغيرها.

6- إلقاء الكلام: ويتمّ هذا التدريب بالعديد مِن الطرق فمنها، أن يحكي الدارسون قصة أعجبتهم، أو يصفون مظهراً من مظاهر طبيعية، أو يلقون خطبة أو مناظرة، أو يتكلمون في موضوع مقترح، أو حوار في التمثيل وغيرها. ويُطلب من الدارسين مطالَعة حرَّة في الكتب، والصحف، والمجلات، وما تترك ملاحظاتهم مِن الأفكار، ويعرضونها عرضاً تلقائياً.

7- الحفظ والتذكر: ويكون بتكليف الدارسين بحفظ بعض الحوارات والإجابة الشفوية عن أسئلة مرتبطة بنص مقروء.

---

[64] محمود كامل الناقة (1985)، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص. 151.

[65] طعيمة، رشدي أحمد (1989).**تعليم العربية لغير الناطقين بها**، (الطبعة الأولى). الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسيسكو"، ص. 162.

8- المحادثة والمناقشة: تُنمَّى مهارة الكلام والتحدث بطريقة المحادثة والمناقشة اللتان تجريان بطريقة إلقاء الكلام بين شخصين أو أكثر، وتدور حول موضوع معين، ويتبادلون فيهما التفكير والآراء بينهم. وتنطلق المحادثة إلى موضوع غير محدود، وتمرّ بحرية الدارسين لاختيار الموضوع الذي يفضلونه للتناقش فيما بينهم.

إنّ قضية تعليم مهارة الكلام في كتاب مقرّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية مهمة باهرة، حيث إن إعدادها لتدريب الدارسين على الكلام باللغة العربية يجب أن يكثر في جوانب تطبيقية لأن الدارسين لا يتعلّمون الكلام إنْ لم يتكلموا. بجانب ذلك، التمكين في الكلام بالعربية يساعد الدارسين في تحسين مهارة الاستماع.[66]وبالنسبة للدارسين الكبار، فيهدف بعضهم إلى التواصل مع الآخرين باللغة العربية، لذلك يجب التركيز على مهارة الكلام بدءاً بنطق الأصوات، إلى تركيب المفردات، وإجراء الحوار، والتعبير الشفوي.[67]يُعَدُّ الاستماع والكلام مهارتين متكاملتين، ويجب أن تُدرَسَا بشكل تطبيقي. وبعْد إدراج هاتين مهارتين، فتأتي الباحثة بالمهارة الثالثة مِن حيث الترتيب وهي مهارة القراءة التي لا تقِلُّ أهميتها في تناسب تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

ثالثاً:مهارة القراءة

تُعتبَر القراءة نشاطاً تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة تشتمل على رموز لغوية معينة لتوصيل المعلومات. وإنها تناسب ذهنية تأملية تحتوي على كل أنماط التفكير والتحليل والتفسير والتركيب والتقويم والتذوق.[68] وتهدف هذه المهارة بشكل عام إلى تطوير المعلومات لدى الدارسين طيل حياتهم مع الاهتمام بالتربية المستمرة حتى يستطيعوا التعامل مع المجتمع الذي يعيشون فيه ويؤدوا مسؤولياتهم عن طريق اللغة. أما أهداف القراءة الخاصة إدراك معاني المفردات لكل كلمةٍ أو جملٍ أو فقرة واستيعاب أفكارها الموجودة فيها والتفاعل معها ونقدها وتلخيصها وربطها بالحياة.[69]تُنَمَّى قدرةُ الدارسين على مهارة القراءة مِن خلال كتاب مُقرَّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بدءاً بمعرفة حروف العربية التسعة والعشرين (29) وتمييزها بالنظر في حركاتها ومواقعها المختلفة، وانتهاءً بالتفاعل مع النصوص المقروءة واستخراج أفكارها، والتمييز بين عناصرها الرئيسة والثانوية.ويكون التدريب على هذه المهارة بالتفصيل كالآتي:[70]

---

(66) لبنى عبد الرحمن وآخرون (2007)، **مُعوِّقات استخدام اللغة العربية في الكلام للناطقين بغيرها: دراسة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية**، الورقة قُدِّمت لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات، ج.2، 8-9 يونيو 2007م، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ص. 766.

(67) علي أحمد مدكور (2011). **وضع معايير اختبار دولي**، ص. 8.

(68) المرجع نفسه.

(69) وميمون أقصى لوبيس (2009)، **طرق عرض اللغة العربية وإعداد دروسها في ماليزيا**، (كوالا لمبور: ديوان بهاس دان بوستاك)، ط.1، 2009م)، ص. 35- 42.

(70) عبد الحليم صالح وآخرون (2011)،**العربية للناطقين بغيرها**، ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط. 3، ص. 41.



1- التدريب على قراءة النصوص العربية من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح، حيث تُكتبَ الحروف بحجمٍ كبير، وتكون كلّ كلماتٍ مُشَكَّلةً.

2- التدريب على القراءة الجهرية والصامتة بضبط الكلمات بطريقة صحيحة في القراءة الجهرية. فالقراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة لأنها تحتاج إلى تمكين الدارسين في نطق الكلمات والجهر بها.

3- التدريب على قراءة النصوص مع تشكيلها شكلاً صحيحاً ومراعاة حركات الإعراب في أواخر الكلمات.

4- التدريب على علامات الترقيم إما بقراءة النصوص أو كتابة الإنشاء.

5- تنمية المفردات والتراكيب لدى الدارسين عن طريق شرح المفردات الصعبة في الجمل المفيدة التي كتبها الدارسون.

6- التدريب على الفهم للنصوص المقروءة واستيعاب أفكارها بتلخيص كل فقرة.

7- التدريب على القراءة السريعة حيث يُدرَّب الدارسون على سُرعة القراءة لجمع المعلومات مِن كتبِ المصادر والمراجع، والصحف، والمجلات، والمقالات. ويكون هذا في المستوى المتقدِّم.

تُعتبر مهارة القراءة أكثر أهمّية لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للكبار نظراً لأهداف معظمهم التي تسعى إلى قراءة النصوص والتفقه في الدين. وكذلك مراعاة قدرتهم البصرية التي تتأثر بتقدّم العمر، فيجب أن تكون الحروف في الكتاب المقرّر مكتوب بحجمٍ كبير وواضح مع التشكيل خاصةً للمستويين المبتدئ والمتوسط حتى يتمكن الدارسون مِن قراءتهم الجهرية والصامتة، ثمّ تندرج هذه المهارة في المستوى المتَقَدِّم بقراءة الحروف غير مُشكَّلة.[71]

رابعاً: مهارة الكتابة

تُعدُّ الكتابة مهارة إنتاجية بجانب الكلام، وتهدف كذلك إلى توصيل المعلومات. وفي مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، يهدف التدريب على هذه المهارة إلى كتابة صحيحة إملائيا وتعبيرياً، وإجادة الخط، وقدرة التعبير عن أفكار بوضوح ودقة. فمِن الواضح هنا أنّ مهارة الكتابة لدى الدارسين يجب أنْ تهتمّ بعنصرين أساسيين هما، الإملاء والتعبير.[72] ويُقصد الإملاء كتابة الحروف الهجائية في صورها المختلفة كتابةً صحيحةً، فيجب تدريب الدارسين على صحة الإملاء تحقيقاً لسلامة التعبير الكتابي، ويكون ذلك كثيراً في المستوى المبتدئ والمتوسط. وتركز تدريبات الإملاء على موضوعات معيَّنة، مثل:[73]

---

(72) محمد طه عارفين (1994). منهج مقترح.

(72) سويد، عبد الله عبد الحميد (1993)، **كيف تكتب مِن دون أخطاء إملائية؟**، الطبعة الثالثة، دار الكتب الوطنية. ص. 327

(73) المرجع نفسه، ص. 9-179.

1- حروف الهجاء العربية التي تشتمل على 29 حرفاً، مِن (أ) إلى (ي)، مع مراعاة الحركات الثلاث؛ الفتحة والكسرة والضمة، وكذلك التنوين بالفتح، والكسر، والضم، مع التركيز على الحروف المتقاربة في الصوت، مثل: التاء والثاء، الدال والذال،...

2- حركات المدّ الثلاث، وهي الألف، والواو، والياء. كما في الكلمات مثل: "نار، نور، فول، فيل، مال..."، أي الفتحة ما قبل الألف، والضمة ما قبل الواو، والكسرة ما قبل الياء.

3- ولام "ال" الذي ينقسم إلى اللام القمرية مثل؛ أرض – الأرض، غلاف – الغلاف، قمر – القمر...، واللام الشمسية، مثل؛ تمْرٌ – التَّمر، دفاع – الدِّفاع، ثعلب – الثَّعلب....

4- والتاء المربوطة التي تُكتَب في كلّ اسم إذا انفتح ما قبلها لفظاً مثلُ؛ "الحاجة، زينة، فاطمة" وتقديراً مثلُ؛ "فتاة، حياة، قُضاة".

5- همزتا الوصل والقطع مثل؛ "أقبَلَ، أخذ، إخوة..."، أو "اجتهد، أُخرجْ، امرأة...".

6- الهمزة المتوسطة والمتطرفة مثل "رأس، ذئب، استئناف ..."، وفي آخر الكلمة مثل كلمة: "يقرأُ، يُخطئ، ماءٌ...".

7- والألف اللينة إما في الوسط، مثل: "ناصرَ، جالسَ، كاتَبَ، أو في الأخير، مثل: علا، دنا، رمى...".

8- والحروف التي تُكتب ولا تُنطق، كما في: "مائة، كتَبوا، أولئك، ..." والحروف التي تُنطق ولا تُكتب، مثل: " هذا، لكنّ، ...".

9- والكلمات التي توصل بغيرها في الكتابة، مثل: ممَّن (مِن + مَن)، إلاَّ (إنْ + لا)، علامَ (على + ما)، إلامَ (إلى + ما)، ....

10- وعلامات الترقيم ووضعها بين أجزاء الكلام المكتوب لمعرفة مواضع الوقف، أو بيان وجوه العلاقات بين الجمل، ومساعدة فهم المعنى، والانتباه إلى دلالاتها.

كلّ ما سبق يجب أنْ يشمله كتاب مقرَّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ليتمكن الدارسون مِن الكتابة الصحيحة. وتُقدِّم لهم بالعديد مِن الطرق، مثل التهجي، والكتابة عن طريق النقل، والإملاء المنظور، والإملاء الاستماعي.[74] وبالنسبة لمهارة كتابة التعبير، فهي تهدف إلى تنمية مفردات الدارسين لتكوين الجمل السليمة مِن حيث اللغة، والأسلوب، والفكرة بشكل جميل ومُرَتَّب. وهناك عدّة طرقٍ لعرض هذه الموادّ في كتاب مقرّر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، كالآتي:[75] الإتيان بصور ويعَبِّر عنها الدارسون، والإجابة عن الأسئلة لتعويد الدارسين على تركيب الجمل المفيدة، وملء الجمل الناقصة والمتنوعة، ترتيب الجمل غير مرتَّبة للحصول على فكرة مقصودة، وتحويل بعض الجمل، واستعمال المترادفات، والمعاني المضادة، تلخيص القصّة مِن دروس القراءة، وكتابة مشهد تمثيلي

---

[74] ظافر، محمد إسماعيل، ويوسف حمادي (1984)، **التدريس في اللغة العربية**، (د.ط)، الرياض: دار المريخ للنشر، ص. 302.

[75] محمد عبد الغني المصري (1990)، **أساليب تدريس اللغة العربية لتخصص التأهيل التربوي**، مكتبة الرسالة الحديثة، ص. 101-106.

أو قصة أو مقالة تدور حول الحياة اليومية، والقضايا المعاصرة، والتواريخ الإسلامية، والتدريب على كتابة التعبير الوظيفي مثل الرسائل، والسيرة الذاتية لطلب عمل، والمذكرات اليومية، والاستدعاءات المختلفة.

خصائص المحتوى لكتاب المقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للكبار

يكون تناسب الموضوعات لمقررات تعليم العربية للكبار بالأخذ بعين الاعتبار مستواهم اللغوي، والثقافي والاجتماعي، والعمري، والتعليمي. بناءً على المناقشة في المحاور السابقة في الفصل الثاني، فتلخص الباحثة محتويات الكتاب المقرر لتعليم اللغة العربية للكبار مِن عناصر اللغة، فهي الأصوات، والقواعد النحوية والصرفية، والمفردات والتراكيب، كذلك مهارات اللغة الأربع، فهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. فيما يلي عناصر اللغة التي يجب مراعاتها في مقرر تعليم العربية للكبار:

أولاً: الأصوات العربية:(76)

1) ضرورية توفر التدريبات الصوتية التي لم تكن موجودة في لغة الدارسين الأم لأن الكبار متأثرون بلغتهم الأم، 2) مراعاة الأصوات المسجَّلة بوضوح نظراً إلى قدرة السمع لدى الدارسين الكبار بسبب زيادة السنّ، 3) كثرة التدريبات على القراءات الجهرية بصوت ونبر وتنغيم ووصل ووقف، 4) تدريب الدارسين الكبار على الإملاء الاستماعي لتمييز الأصوات في مواقفها المختلفة، 5)تقديم الواجبات للتمييز بين الأصوات العربية سمعاً ونطقاً خاصةً التي تصعب على الدارسين مثل أصوات الهمزة، والعين، والحاء، والضاد، والظاء، والشين، والقاف، والهاء، والصاد، والثاء، في مواقفها المتعددة.

ثانياً: القواعد النحوية(77)

1) عرض القواعد النحوية الوظيفية، مثل التذكير والتأنيث، والضمائر، والمثنى والجمع، وأفعال الماضي والمضارع والأمر، وحروف الجر، وحروف العطف، والجمل الفعلية والاسمية، والمصادر، والتعريف والتنكير، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، 2) تبسيط الشرح للقواعد النحوية نظراً إلى طبيعة الكبار التي تميل إلى الدقة في معرفة المعلومات الجديدة وسرعة فهمها، 3) تطبيق القواعد النحوية في الكلام خاصةً بما يتعلّق بالنظام اللغوي الذي لا يوجد في لغتهم الأمّ، 4) استخدام الطرق الاستنتاجية لتقديم القواعد النحويّة بما يتناسب مع طبيعة الكبار في دراسة اللغة على أن تُقَدّم لهم بوضوح مِن خلال الإكثار مِن الأمثلة والنماذج اللغوية.

---

(76) المرجع نفسه، ص.40.

(77) المرجع نفسه، ص.41-42، و ابن خلدون، **المقدّمة**، ج. 2، ص. 700.

ثالثاً: القواعد الصرفية.

1) البدء بتعليم القواعد الصرفية لدى الدارسين الكبار في المستويَيْن المتوسط والمتقدِّم لأنها تتعلّق بالأوزان، وتحتاج إلى الحفظ، 2) التركيز على الأفعال المجرَّدة والمزيدة، والمشتقات، والمصادر وتوظيفها لاستيعاب النصوص المقروءة، 3) تطبيق نظام الاشتقاق والتغييرات التي حدثت في الكلمات في جملٍ مفيدةٍ بوجهٍ صحيح.

رابعاً: المفردات العربية.[78]

1) الاهتمام بالمفردات العربية الجديدة استناداً إلى شيوع استخدامها في حياة الدارسين الكبار الثقافية والاجتماعية لسهولة الفهم، والاستفادة منها للتعامل مع المجتمع حولهم، 2) الاستفادة من المفردات العربية التي تشير إلى ثقافة أهل اللغة العربية حتى يعرف الدارسون استخدامها في سياقات مناسبة، 3) تقديم نصوص من القرآن والحديث لتحقيق أهدافهم في فهم الدين، 4) مراعاة عدد المفردات الجديدة للدارسين الكبار نظراً إلى قدرة التذكر المحدودة لديهم، 5) مراعاة التكرار من أجل التذكر، 6) التدريب على المفردات الجديدة في جملٍ بسيطة،7) تطبيق المفردات الجديدة في السياقات الواسعة لتمكين الدارسين الكبار مِن التذكر، 8) تعليم المفردات الأقرب لبيئة الدارسين الكبار بالتدرج مِن الجمل القصيرة إلى الجمل الطويلة خاصةً للمرحلة الابتدائية، 9) يجب تدريب الدارسين الكبار على استعمال المفردات الجديدة في مواقف مناسبة بطريقةٍ صحيحةٍ.لقد أكّدت بعض الدراسات في تعليم الكبار عن أهميّة الطريقة الاتصالية لممارسة اللغة العربية في سياقات متعددة، ويجعلونها وسيلة فاعلة للتواصل، وتتوفر فيها المفردات والتراكيب اللغوية التي تشكل الحاجات اللغوية الضرورية له في مواقف التواصل اليومي. ولذلك، تهتم هذه الطريقة بالجانبين الشفوي والكتابي، وبالأنشطة التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة من خلال مهاراتها الرئيسة الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. انطلاقاً مِن أهمّية هذه المهارات اللغوية، يمكن تنميتها لدى الدارسين الكبار خلال إعداد كتاب مقرر لهم كالآتي:

خامساً: مهارة الاستماع

1- الاهتمام بكثرة التدريبات على هذه المهارة نظراً لقدرة حاسة السمع المحدودة لدى الدارسين الكبار من أجل التقدّم في السنّ.

2- تقديم مواد الاستماع لتمييز الأصوات العربية المتقاربة في النطق، أو المتشابهة في الرسم، أو التي ليس لها مقابل في اللغة الأم للدارس خاصّةً للمستوى المبتدئ.

[78] المرجع نفسه، ص.59، وأبو قرجة، منى كنتباي (1983)، **الأسس النفسية**، ص. 73.

سادساً: مهارة الكلام.

1) التركيز على مهارة الكلام بدءاً بنطق الأصوات، ثمّ تركيب المفردات، وإجراء الحوار، والتعبير الشفوي نظراً إلى هدف بعض الدارسين الكبار إلى التواصل مع الآخرين باللغة العربية، 2) تطبيق مهارة الكلام في مواقف الدارسين الحيّة.

سابعاً: مهارة القراءة.[79]

1) التركيز على مهارة القراءة بما يتناسب مع مطالب الدارسين الكبار مِن فهم واستيعاب ما يُقرأ في حياتهم اليومية من الكتب، والمجلات، والجرائد وأي قراءات مكتوبة باللغة العربية، 2) تقديم بعض النصوص اللغوية المربطة بالدين تحقيقاً لهدف الكبار، 3) مراعاة حجم الكتابة في الكتاب المقرر للكبار بحيث يكون حجم الخط واضحاً يتناسب مع القدرة البصرية للكبار، 4) تشكيل الحروف في الكتاب المقرر خاصةً للمستويين المبتدئ والمتوسط حتى يتمكن الدارسون مِن قراءتهم الجهرية والصامتة، ثمّ تتدرج هذه المهارة في المستوى المتَقَدِّم بقراءة الحروف غير مُشكَّلة، 5) كثرة التدريبات على حروف المد (ا، و، ي)، والحروف المنقوطة، والتائَيْن المربوطة والمفتوحة، وهمزتَي الوصل والقطع، و(ال) لأسماء المعرفة، وعلامات الترقيم، والحروف في وسط الكلمة، فمنها الصاد، والضاد، والسين، والشين، والغين، والفاء، والقاف.

ثامناً: مهارة الكتابة. [80]

1) كثرة التدريبات على الحروف العربية وأشكالها المختلفة عن طريق الإملاء بأشكاله، وعن طريق النقل، والتهجي، 2) تقديم التعبير الكتابي بطريقة متدرجة مِن الجمل البسيطة إلى الجمل الطويلة إلى الجمل المعقدة وفقاً لمستوى الدارسين، 3) كثرة التدريبات على حروف المد (ا، و، ي)، والحروف المنقوطة، والتائَيْن المربوطة والمفتوحة، وهمزتَي الوصل والقطع، والأسماء المحَلَّاه بِ (ال)، وعلامات الترقيم، والحروف في وسط الكلمة. وتمّ اختيار المحتوى الاجتماعي والثقافي على أساس اهتمامات الدارسين الكبار الاجتماعية والثقافية، وأهدافهم الخاصة من تعلُّم اللغة العربية لتسهيل فهمهم نحو المواد المدروسة، والاستفادة منها لحياتهم اليوميّة. يحتوي المحتوى الاجتماعي على المقومات الاجتماعية والثقافية للغة العربية من أشخاصها، وتقاليدها، وأماكنها، وأحداثها التاريخية لصحة استخدام المفردات في سياقها.[81]

---

(79) عبد الرحمن سعد الحميدي (1992)، **مدخل إلى تعليم الكبار**، ص. 24- 30.

(80) عبد الله عبد الحميد سويد (1993)، ص. 9-179.

(81) محمد طه عارفين (1994)،**منهج مقترح**، ص.40.

الخاتمة

يرغب الكبار في تعلّم اللغة العربية لفهم الدين من أجل تحسين عباداتهم اليومية للتقرُّب إلى الله تعالى، كما يفضِّل الكبار اللغة العربية للتواصل مع الآخرين سواء أكان من أجل العمل، أو الدراسة، أو تطوير حياتهم الاجتماعية. وقد ظهر العديد من المؤسسات التعليمية التي تهتم بحاجات الكبار في تعلّم اللغة العربية وإعداد البرنامج التعليمية التي تناسبهم. وتُبْنى الموادّ اللغوية في الكتاب المقرر لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للكبار على الأسس النفسية، والاجتماعية، واللغوية، والتربوية. ولتحقيق هدف الكبار مِن تعلّم اللغة العربية فإنه ينبغي أنْ يتضمن المقرر تدريبات على نطق بعض الأصوات العربية التي لا نظير لها في لغة الدارسين الأم، والتدريب على الموضوعات النحوية الشائعة الاستعمال في حياتهم اليوميّة، والتدريب على الكلمات المشتقة، لغرض فهم النصوص واستيعابها، كما ينبغي تقديم المهارات اللغوية الأربع من الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة بشكل متكامل مع التركيز على القراءة والكلام.

قائمة المصادر والمراجع

أ) **المراجع العربية:**

1-إبراهيم، مجدي عزيز (1992). **قضايا في المنهج التربوي**، (د.ط)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

2-ابن خلدون، **المقدّمة**، ج. 2، (1984) تونس: الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ص. 695.

3- أبو قرجة، منى كنتباي. (1983م). **الأسسالنفسية لتعليم اللغة العربية للكبار من غير الناطقين بها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، الخرطوم.

4- أحمد مختار عمر (1992)، **علم الدلالة**، (القاهرة: عالم الكتب، ط.3، ص. 13-14، و نورالهدى بنت عثمان، **مقرر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، ص. 22.

5- أحمد شيخ عبد السلام (2001)، **مقدمة في علم اللغة التطبيقي**، (كوالا لمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط.1.

6- حسين قورة (1990)، **الكتاب المدرسي : ماله وما عليه**، المجلة الثقافية، العدد 23، عمان: الأردن، 1990م.

7-خالد محمد الزهراني (2008)، المنهج الدراسي : **المقرر الدراسي**، http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=1656، 2008/12/8م.

8- خليفة جمعة خليفة (1989)، **القواعد النحوية الأساسية للناطقين بغير العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

9- راجي الأسمر (1993)، **المعجم المفصل في علم الصرف**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط. 1.

10- سعد الحميدي، عبد الرحمن. (1992م). **مدخل إلى تعليم الكبار**. (الطبعة الأولى). الرياض: المملكة العربية السعودية.

11- سويد، عبد الله عبد الحميد (1993)، **كيف تكتب مِن دون أخطاء إملائية؟**، الطبعة الثالثة، دار الكتب الوطنية.

12- صيني، محمود إسماعيل. (1985م). **مرشد المعلّم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

13- طعيمة، رشدي أحمد. (1985م).**دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

14- طعيمة، رشدي أحمد (1989).**تعليم العربية لغير الناطقين بها**، (الطبعة الأولى). الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إسيسكو"،

15- طعيمة، رشدي أحمد. (1999)..**تعليم الكبار: تخطيط برامجه، تدريس مهاراته، إعداد معلمه**. القاهرة: دار الفكر العربي.

16- ظافر، محمد إسماعيل، ويوسف حمادي (1984)، **التدريس في اللغة العربية**، (د.ط)، الرياض: دار المريخ للنشر.

17- عبد الحليم صالح وآخرون (2011)،**العربية للناطقين بغيرها**، ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط. 3.

18- عبد العليم إبراهيم (1968)، **الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية**، القاهرة: دار المعارف، ط. 10، ص.48.

19- عبده الراجحي، **التطبيق الصرفي**، بيروت: دار النهضة العربية، د.ط، 1984.

20- علي القاسمي، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، في: محمود إسماعيل صيني، وعلي القاسمي، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض: عمادة شؤون المكتبات، د.ت.

21- عمر، أحمد مختار. (1992م).**علم الدلالة**. (الطبعة الثالثة). القاهرة: عالم الكتب.

22- لبنى عبد الرحمن وآخرون (2007).**مُعوِّقات استخدام اللغة العربية في الكلام للناطقين بغيرها: دراسة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية**، الورقة قُدِّمت لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة

المعلومات، ج.2، 8-9 يونيو 2007م، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

23- ماريوباى. (1987م).**أسس علم اللغة**. ترجمة أحمد مختار عمر. القاهرة: عالم الكتب.

24- محمد طه، عارفين (1994م). **منهج مقترحلتعليم اللغة العربية كلغة ثانية للكبار في ماليزيا (المستوى الابتدائي)**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية العالمية بماليزيا، كوالالمبور.

25- محمد عبد الغني المصري (1990)، **أساليب تدريس اللغة العربية لتخصص التأهيل التربوي**، مكتبة الرسالة الحديثة

26- مدكور، علي أحمد. (1996م). **منهج تعليم الكبار: النظرية والتطبيق**، (الطبعة الأولى).القاهرة: دار الفكر العربي.

27- مدكور، علي أحمد. (2010م). **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي.

28- مدكور، علي أحمد (2011)، **وضع معايير اختبار دولي مقنن للكفاية اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية**، الورقة قُدِّمت في مؤتمر اللغة العالمي، 14-22 مايو 2011م، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا،

29- مرصوفة جليل (2008)، **الصيغ الصرفية في كتب اللغة العربية المقررة في المدارس الثانوية الحكومية في ماليزيا**، رسالة الدكتوراه غير منشورة، كوالا لمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

30- محمد الباقر حاج يعقوب (2008)، **دراسة تقويمية للكتاب العربية الاتصالية للسنة الأولى الثانوية بماليزيا**، كوالا لمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط.1.

31- محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع، د.ط، 2000م.

محمود إسماعيل صيني وآخرون (د.ت.)، **العربية للناشئين**، ج. 4، المملكة العربية السعودية: دار عكاظ.

32- مهدي مسعود وآخرون (2005)، **العربية لغتنا**، الكتاب الأول،KACI Trading Sdn Bhd، ص. 2-17.

33- ميمون أقصى، لوبيس. (2009م). **طرق عرض اللغة العربية وإعداد دروسها في ماليزيا**. (الطبعة الأولى). كوالا لمبور: ديوان بهاس دان فوستاك (DBP).

34-ناصر، إبراهيم(2000)، **أسس التربية، النفسية، التعليمية، البيئية، الاجتماعية، الاقتصادية، الدينية، الثقافية، الوطنية**، الأردن: دار عمان للنشر والتوزيع.

35- الناقة، محمود كامل (1405هـ). **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

36- الناقة، محمود كامل. (1985م). خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في: الرشيد، محمد الأحمد. **وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**.الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

37- نورالهدى بنت عثمان، **مقرر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، كوالا لومبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط.1، 2009م.

38- يونس فتحي علي، والشيخ محمد عبد الرؤوف (2003).**المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب**: **من النظرية إلى التطبيق**، القاهرة: مكتبة وهبة، د.ط.

ب) المراجع الأجنبية:

Bhatt, B.D,& S.R. Sharma, (1992). *Principles of Curriculum Construction*, (1st. Ed). Delhi: Kanishka Publishing House).

Md Nasir Omar, (1996). Pengajaran Bahasa Arab Kepada Pelajar-pelajar Peringkat Permulaan di Pusat Matrikulasi Universiti Islam Antarabangsa Malaysia. Unpublished master dissertations, University of Malaya.

Ming Sheng Dai, (1996), Teaching English as a second language to adults: from theory to practice. 28.18th Annual Rural and Small Schools Conference, Kansas State University, Manhattan.

Penny Ur, *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, (USA: Cambridge University Press), 1st. ed., 1996.

Zawawi Ismail (2008): Penilaian Pelaksanaan Kurikilum Kemahiran Bertutur Bahasa Arab Komunikasi Sekolah Menengah Kebangsaan Agama". Unpublished PhD thesis, National University of Malaysia, 2008.



SIATS Journals

Journal of Arabic Language for Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 2، العدد 2، نيسان 2016م.

e-ISSN: 2289-8468

THE STANDARD ARABIC LANGUAGE AND THE DIALECTS OF OTHER SPEAKERS

اللغة العربية بين الفُصحى واللَّهجة لدى الناطقين بغيرها

"دراسة ميدانية على طلبة الماجستير في جامعة العلوم الإسلاميَّة الماليزية"

ابتسام علي سالم حلالي

جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

ماليزيا

bsoma87.as@gmail.com

وداد علي يوسف حمزة

جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

ماليزيا

yousefwedad167@gmail.com

1437هـ – 2016م



ARTICLE INFO
Article history:
Received 18/2/2016
Received in revised form 20/3/2016
Accepted 1/4/2016
Available online 15/4/2016

ABSTRACT

The command of Arabic dialect does not necessarily mean mastery of standard Arabic. Therefore, this study examines non-Arab learners problems resulting from their difficulties to differentiate between standard Arabic and other Arabic dialects. This descriptive study aims at diagnosing factors influencing non-Arab learners to believe that there is no difference between standard Arabic and other Arabic dialects; The study describes why non-Arab learners believe that there is no difference between standard Arabic and other Arabic dialects. Among initial findings of the descriptive analyses used in this study is that non-Arab learners difficulties in making difference between standard Arabic and other Arabic dialects are among major causes of unfavorable mastery of standard Arabic as well as spread of other Arabic dialects.



الملخص

النَّطق باللَّهجة لا يعني إتقان العربيَّة الفصيحة. وهذه الورقة تدرس مشكلة الآثار المتباينة والناتجة عن صعوبة تفريق المتعلمين الناطقين لغير العربية بين اللغة الفصحى، واللَّهجات العربية لدى فئة معينة من طلاب الدِّراسات العُليا بكلية اللّغات الرئيسة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. وتهدف الدِّراسة إلى تشخيص الأسباب التي تجعل المتعلمين غير الناطقين بالعربية يعتقدون بعدم وجود فرق بين الفصحى واللَّهجة، كما تجيب على الأسئلة التي تجعل المتعلمين غير الناطقين بالعربية يعتقدون بعدم وجود فرق بين اللغة العربية الفصحى وبين اللهجة. ويُعتَمد المنهج الوصفي التحليلي منهجية للدِّراسة. ومن النتائج الأوَّلية التي توصَّلتْ إليها هذه الدِّراسة: وجود صعوبة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية في التَّفريق بين اللُّغة الفصحى وبين اللَّهجة الأمر الَّذي يُسبب ضعف إتقانهم للغة الفصحى، وانشار اللهجات على آلسنتهم بسبب ضعف اندماجهم مع الناطقين بالعربية.



المقدمة

بات اهتمام وإقبال الأجانب على تعلم اللغة العربية واسعا، إلا أنه ثمة تباين تام بين اللغة العربية الفصحى وبين اللهجات المحكية. والأمر الذي قد يلتبس على المتعلم غير الناطق بالعربية هو انتشار اللهجات المحكية في المجتمعات العربية، مما يؤثر على إتقانه اللغة العربية. وتتمثل أهمية هذا الموضوع في المساهمة لخدمة اللغة العربية بالإشارة إلى انتشار اللهجات المحكية، وغلبتها على الفصحى في المجتمعات العربية، أيضا ليتيقن المتعلم غير الناطق بالعربية بهذه المفارقة. و يهدف هذا الموضوع إلى تشخيص وقياس قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية في جامعة العلوم الاسلامية الماليزية على التمييز بين اللهجات المحكية وبين العربية الفصحى، والآثار المترتبة على ذلك. وقد تشكلت دوافع دراسة هذا الموضوع من رغبة الباحثتين في تقديم ما يعين الناطيق بغير العربية على تعلم اللغة العربية الفصحى وإتقانها، وذلك بإيضاح المقصود من اللهجات، واللهجات المحكية المنتشرة في المجتمعات العربية، وتسربها على ألسنة الكثير من المتعلمين غير الناطقين بالعربية لأسباب مختلفة. فهل يدرك الناطقين بغير العربية الفروق بين الفصحى واللهجات المحكية؟ هذا السؤال ستجيب عليه هذه الدراسة بعون الله. وصممت هذه الاستبانة اعتمادا على دراسة استطلاعية قامت بها الباحثتان تبين من خلالها أن بعض الناطقين بغير العربية تتداول على ألسنتهم الكثير من المفردات المحكية ظنا منهم أنها مفردات فصيحة.

المبحث الأوَّل: مدخل الموضوع:

أوّلاً:- تعريف اللُّغة:

ورد تعريف اللُّغة لغةً في معجم مقاييس اللُّغة بأن اللَّام والغين وحرف العلّة في (لَغَوَ) أصلان صحيحان. أحدهما يدلّ على الشيء لا يعتد به، والآخر على اللَّهج بالشيء[1]. ومن ذلك لَغو الأيمان. قال تعالى:﴿لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغۡوِ فِيٓ أَيۡمَٰنِكُمۡ﴾[2]أي: مالم تعقدوه بقلوبكم.واللَّغوعند النُّحاة قسم من الظرف، ويقال له ملغى[3].

واصطلح علماء اللُّغة على معنى اللُّغة في كتب التراث بأنها: "حدُّ اللُّغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[4].وعرَّفها ابن خلدون بقوله:"اللُّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني

(1)معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، دار إحياء الكتب– القاهرة – 1979م الطبعة: الأولى،تحقيق: عبد السلام هارون(ج 5 ص 255).

(2)سورة البقرة، من الآية: [225].

(3)كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد عليالتهاوي،1996م تحقيق: علي (ص 1409).

(4)الخصائص، عثمان بن جني، دار الكتب المصرية – مصر – 1990مالطبعة: الرابعة، تحقيق: محمد على النجار (ج 1 ص 33).

ناشئة عن القصد لإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم. واللُّغة ملكة في اللسان وكذا الخط صناعة ملكتها في اليد"[5].

وتعرف اللُّغة في المصطلحات الحديثة بأنها: "اللَّفظ الموضوع للمعنى وجمعه اللُّغات. ومن أنواع اللُّغة: الأصليَّة، والمولَّدة، والمعربة، والمعْجمة والمختلفة، والمعروفة[6]. وتتميز كل لغة عن غيرها من اللُّغات بصفات جوهرية تباعد ما بينها وبين غيرها.

واللُّغة"نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا التي تتسم بقبولها للتجزئة، ويتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه، ولتحقيق الاتصال بالآخرين، وذلك (بوساطة) الكلام، والكتابة"[7].

ثانيّاً:- تعريف اللَّهجة:

ورد تعريف اللهجة في معجم مقاييس اللغة أن اللام والهاء والجيم أصل صحيح يدل معناه على المثابرة على الشيء وملازمته، وأصل آخر يدل على اختلاط في أمر. ويقال: لهج بالشيء، إذا أغرى به وثابر عليه، وهو لهج. ومنه قولهم: "هو فصيح اللَّهجة"[8]. واللَّهجة: اللِّسان، بما ينطق به من الكلام، وسميت لهجة لأن كلاً يلهج بلغته وكلامه[9].

وتطلق اللَّهجة في الاصطلاح العلمي الحديث على مجموعة من الصفات اللُّغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصَّة،ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة.[10]

---

(5)المقدمة،ابن خلدون(ص 1252).

(6)كشاف اصطلاحات الفنون،التهاوي (ص 1408)؛ومعجم علوم اللغة العربية، محمد سليمان عبد الله الأشقر، مؤسسة الرسالة – بيروت – 1995م الطبعة: الأولى (ص 354).

(7)وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية، محمد محمد يونس علي، اللبناني (ص 24)؛
Cours de linguistic général ,F.de Saussure, Payot- Paris - 1968 (p 32).

(8) في الأصل: "اللهج"، صوابه من اللسان. وورد في القاموس: "اللهجة، ويحرك اللسان". واقتصر في المجمل على "اللهجة" بسكون الهاء.

(9)مقاييس اللغة، ابن فارس(ج 5 ص 215).

(10)في اللهجات العربية، أنيس، إبراهيم، مكتبة الأنجلو –1999م (ص 15).

اللُّغة ظاهرة اجتماعية:

اهتم علماء النَّفس والاجتماعي بدراسة اللُّغة باعتبارها ظاهرة كغيرها من الظَّواهر الاجتماعية. وأشاروا في دراساتهم إلى أن اللُّغة قد نشأت ساذجة. وتطورت هذه الظاهرة بمرور الوقت، فتوصلوا إلى أنَّ اللَّغة قدْ تطورت بمرور الوقت والتجارب، وأدي اختلاف التجارب والبيئات والطبائع إلى اختلاف الُّلغات[11].

آراء بعض المستشرقين في اللغة العربية الفصحى:

وجّه الكثير من كتاب الغرب اهتمامهم إلى اللُّغة العربية الفصحى، وأبدى الكثير منهم أرائه حولها اللَّغة، منهم عبد الكريم جرمانوس، الَّذي أشار في رأيه إلى أنَّ الإسلام يمثل سندا هاما للُّغة العربية فأبقى على روعتها، فلم تنل منها الأجيال المتعاقبة على نقيض ما حدث للغات القديمة المماثلة، كاللَّاتيِنِيَّة التي انزوت تماما بين جدران المعابد. إضافة إلى عنصر المرونة الذي اتسمت به اللُّغة العربيَّة[12].

وأضاف الكاتب لويس ماسينون[13]أنَّ اللغة العربية استطاعت أن تبرز طاقة السَّاميّين في معالجة التَّعبير عن أدق خلجات الفكر العلمي بمختلف فروعه. وأنَّ اللُّغة اللَّاتينيَّة قد نقلتْ المفردات العربية إليها[14].

وعبر الكاتب الفرنسي جاك بيرك[15] عن رأيه في اللُّغة العربية بأنَّها حالت دون ذوبان المغرب في فرنسا من خلال مقاومتها للاستعمار الفرنسي، فيما ساهمت به في الحفاظ على بقاء الشعوب العربية.

كذلك، أبدى بروكلمان[16] رأيه بأن القرآن الكريم حقق للُّغة العربية اتساعا لا تكاد تعرفه أي لُغة من لغات الدنيا. ذلك لأنَّ المسلمين في جميع بقاع الأرض يؤمنون بأنَّ اللُّغة العربية هي وحدها اللِّسان الذي أحلَّ لهم استعماله في صلواتهم، مما رفع من قدر اللُّغة العربية، وزاد من شأنها[17].

---

(11) مجلة المجتمع (ع 11 ص 115).

(12)الفصحى لغة القرآن، أنور الجندي، دار الكتاب دحروج – بيروت – 1982م (ص 299).

(13)هو من أكبر مستشرقي فرنسا، وأشهرهم. وتعلم اللغة العربية، ودرس في الجامعة المصرية القديمة (1913م). واستهواه التصوف الإسلامي، وكتب عن بن سبعين الصوفي الأندلسي، وعن سلمان الفارسي.

(14)الفصحى لغة القرآن،الجندي (ص 299).

(15)هو مستشرق درس في جامعة الجزائر والسوربون. ومن آثاره: دراسات في التاريخ الريفي المغربي، وترجمة معاني القرآن الكريم.

(16) وهو مستشرق ألماني. بدأ دراسة اللغة العربية في المرحلة الثانوية. كذلك درس السريانية، والآرامية الكتابية، وأتقن العبرية. واهتم بدراسة التاريخ الإسلامي، وله كتاب مشهور في هذا المجال الموسوم ب(تاريخ الشعوب الإسلامية).

(17)الفصحى لغة القرآن،الجندي (ص 299).

المبحث الثَّاني: منهجية الدِّراسة:

منهج الدِّراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لملائمته طبيعة هذه الدراسة. ونوع الدراسة، دراسة ميدانية إحصائية. استخدمت الباحثتان التحليل الوصفي المتمثل في النسب المئوية للإجابة على الأسئلة التي تمّ طرحها في مقدمة الدِّراسة.

مجتمع الدِّراسة وعينته:

أجريت هذه الدِّراسة على طلّاب مرحلة الماجستير بكلية اللغات الرئيسة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية،وتم اختيار العينة عشوائيا. وهي طريقة تتماشى مع مجريات الدراسة الحالية.

أدوات الدِّراسة:

تنقسم أدوات الدِّراسة إلى قسمين. حيث أنَّ القسم الأوَّل من الإستبانة اشتمل على البيانات الشخصية للمشاركين (مجتمع الدِّراسة) تمثلت في: الجنس، والجنسية، والمؤهل العلمي، والدَّرجة التراكمية، والفئة العمرية. وأما القسم الثاني من الإستبانة فقد صمم لاختبار قدرات المشاركين على تشخيص الفروق بين اللُّغة الفصحى واللَّهجة المحكية. وتكونت فقرات الإستبانة من سبع محاور رئيسة في مجموع 40 سؤالاً، وصممت على سبع متغيرات : أوافق بشدة/ أوافق نوعا ما/ أوافق/ لا أدري/ لا أوافق أبدا/ لا أوافق نوعا ما/ لا أوافق

طريقة جمع المعلومات وتحليلها:

تم إجراء هذه الدراسة بتوزيع الإستبانة على عينة الدِّراسة لطلّاب وطالبات مرحلة الماجستير المتخصصين في اللغة العربية والاتصالية بجامعة العلوم الإسلاميَّة الماليزية.ثم قامت الباحثتان بتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS اعتمادا على التحليل الوصفي وبناءً على النسبة المئوية.

المبحث الثالث: نتائج تحليل الدراسة:

أ) تحليل البيانات الشخصية للمشركين:

معلومات أساسية		النسبة المئوية
الجنسية	ماليزي	%84
الجنس	ذكور	%46
	إناث	%53
الفئة العمرية	22-28	%84
مرحلة الدراسة	ماجستير	%100
المعدل التراكمي	جيد جدا	%58

جدول رقم (1) أعلى نسب مئوية للبيانات الشخصية للمشاركين

يتضح من الجدول رقم (1) لتحليل البيانات الأساسية للمشاركين في هذه الدِّراسة، أن غالبية المشاركينهم من الجنسيَّة الماليزية بنسبة بلغت(84%)، واشتملت عينة الدراسة الذكور والإناث على حد سواء فأظهرت النتائج أن نسبة الذكور المشاركين قد بلغت (46%) في مقابل (53%) من الإناث، ويمثل هذا التباين في العينة المجموعة الأصلية لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة المذكورة. وفيما يتعلق بالفئة العمرية للمشاركين فقد أظهرت النتائج أن (84%) من المشاركين تراوحت أعمارهم مابين 22-28سنة، كذلك أظهرت النتائج أنَّ جميع المشاركين هم في مرحلة الماجستير بنسبة (100%). وأغلب المشاركين متحصلون على معدل تراكمي (جيد جدا) بنسبة (58%) في مقابل نسبة قليلة لمعدل (ممتاز) و(جيد).

ب)تحليل قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على التَّفريق بين الفصحى واللَّهجة المحكية في مخارج الحروف:

مخارج الحروف	أوافق بشدة	أوافق نوعا ما	أوافق	لا أدري	لا أوافق أبدا	لا أوافق نوعا ما	لا أوافق
الاتفاق التام في مخارج الحروف بين الفصحى واللهجة المحكية	%15	%15	%15	-	-	-	%38
التشابه التام في النظام الصوتي بين الفصحى واللهجة المحكية	%7	%15	%15	%7	%7	-	%46



أثر الجهاز السمعي في قدرة التفريق بين الفصحى واللهجة المحكية	%31	%23	%7	–	%7	%7	%23
التقارب الصوتي واضطراب المعنى بين الفصحى واللهجة	%46	%15	%30	%7	–	–	–

جدول رقم (2) المحور الأول: (أ) مخارج الحروف

يوضح الجدول رقم (2) نتائج تحليل المحور الأول، والذي خصص لقياس قدرة المشاركين على تمييز مخارج الحروف بين اللغة الفصحى واللهجة المحكية. وقد تضمن المحور أربع نقاط أساسية. أظهرت النتائج أن نسبة (38%) من المشتركين أجابوا (أوافق) على وجود اتفاق تام في مخارج الحروف بين الفصحى واللَّهجة المحكية في مقابل (15%) من المشاركين الذين أجابوا ب(أوافق بشدة) على ذلك. فأجاب (15%) من المشاركين(أوافق نوعا ما)، و(15%)آخرون من المشاركين لأجابوا (أوافق) على وجود إتفاق تام بين الفصحى واللَّهجة في مخارج الحروف.

النقطة الثانية فقد عرضت التشابه التام في النظام الصوتي بين الفصحى واللهجة، فأظهرت النتائج أن (46%) من المشاركين أجابوا(أوافق) على وجود تشابه تام في النظام الصوتي بين الفصحى واللَّهجة في مقابل(15%) من المشاركين الذينأجابوا (أوافق نوعا ما)، و(15%) من المشاركين أجابوا (أوافق)، وتعادلت إجابة المشاركين ب(7%)في المتغيرات: (لا أدري)،و(أوافق بشدة)،و(لا أوافق أبداً).

النقطة الثالثة وضحت تأثير ضعف الجهاز السمعي على القدرة في التفريق بين الفصحى واللَّهجة لدى غير الناطقين بالعربية، وأظهرت النتائج أن(31%) من المشاركين أجابوا(أوافق بشدة) على أن ضعف الجهاز السمعي يؤثر في قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على التفريق بين الفصحى واللَّهجة في مقابل (23%) من المشركين الذين أجابوا (أوافق نوعا ما) على ذلك، بينما (23%) من المشاركين أجابوا (أوافق) على النقطة المذكورة.

النقطة الرابعة شخصت التقارب الصوتي واضطراب المعنى بين الفصحى واللهجة المحكية، حيث أظرت النتائج تباين بنسب متفاوتة؛ ذلك أن (46%) من المشاركين أجابوا (أوافق بشدة) على أن التقارب الصوتي لبعض الحروف يتسبب في اضطراب المعنى للمتلقي الغير ناطق بالعربية في مقابل ما نسبته (30%) من المشاركين الذينأجابوا (لا أوافق)، و(15%)من المشاركين (أوافق)، و(7%) منهم أجابوا (لا أدري) ما إذا كان التقارب الصوتي لبعض الحروف يتسبب في اضطراب المعنى بين الفصحى واللهجة.

ج)تحليل قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على التفريق بين الفصحى واللهجة المحكية في مرونة المفردات:

يوضح الجدول رقم (3) التَّالي نتائج تحليل النقطة الأولى من المحور الثاني، والذي تناولت فيه الباحثتان

مرونة المفردات	أوافق بشدة	أوافق نوعا ما	أوافق	لا أدري	لا أوافق أبدا	لا أوافق نوعا ما	لا أوافق
تشابه المفردات في المعاني بين الفصحى واللهجة المحكية	–	%38	%31	–	%15	%15	–
تداخل المفردات بين الفصحى واللهجة المحكية	–	%30	%30	%30	%10	–	–
التقارب الصوتي والنطقي بين المفردات في الفصحى واللهجة المحكية	–	%53	%30	–	%7	–	%7
المفردات والجهاز السمعي	%23	%23	%31	%8	–	–	%15
علاقة سماع المفردات بالتصور الذهني	%46	%21	%14	–	%8	–	%8

جدول رقم (3) المحور الأول: (ب) مرونة المفردات

قياس قدرة المشاركين على التفريق بين اللُّغة الفصحى وبين اللَّهجة المحكية من خلال مرونة المفردات في كلتيهما. بينت النتائج أن(38%) من المشاركين أجابوا(أوافق نوعا ما) على وجود تشابه في معاني المفردات بين الفصحى واللَّهجة المحكية في مقابل(31%) من المشاركين أجابوا (أوافق) على وجود تشابه معاني المفردات بين الفصحى واللَّهجة. وأوضحت الدِّراسة أنَّ (15%)من المشاركين لا يوافقون أبداً على ذلك و(15%) من المشاركين أجابوا (أوافق) على التّشابه في معاني المفردات بين الفصحى واللَّهجة المحكية.

النقطة الثانية عرضت تداخل المفردات بين الفصحى واللَّهجة، فوضحت النتائج أن(30%) من المشاركين يوافقون نوعا ما على التداخل المفرداتي بين الفصحى واللهجة في مقابل (30%) من المشاركين الذين أجابوا (أوافق)،و(30%)من المشاركينكانت إجابتهم (لا أدري)، وانخفضت معرفة المشاركين بالتداخل المفرداتي بين الفصحى واللهجة إلى (10%) من مجموع المشاركين.

النقطة الثالثة وضحت التقارب الصوتي والنطقي في المفردات بين الفصحى واللهجة المحكية. أظهرت النتائج أن أغلب المشاركين يوافقون نوعا ما على وجود التقارب الصوتي والنطقي بين المفردات في اللَّهجة والفصحى بنسبة (53%)من المشاركين في مقابل(30%) من المشاركين أجابوا بـ(أوافق) على النقطة المشار إليها، ووضحت النتائج

أنَّ(7%)من المشاركين أجابوا بـ(لا أوافق أبدا) بوجود التقارب الصوتي والنطقي،و(7%) من المشاركين آخرين أجابوا بـ (لا أوافق).

النقطة الرَّابعة تناولت المفردات والجهاز السمعي، حيث أظهرت النتائج نوعا ما من التباين في إجابات المشاركين؛ ذلك أن (31%) من المشاركين أجابوا بـ(أوافق) على أن الضعف السمعي يؤثر في قدرة المتعلم الغير ناطق بالعربية على التمييز بين مفردات الفصحى واللهجة، و(23%) من المشاركين أجابوا بـ(أوافق بشدة) على أن الضعف السمعي يؤثر على قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية في التمييز بين مفردات الفصحى واللهجة، و(23%) من المشاركين أجابوا بـ(أوافق نوعا ما) على ما سبق الإشارة إليه.

النقطة الخامسة من المحور الثاني أشارت إلى علاقة سماع المفردات بالتصور الذهني؛ حيث بلغت نسبة إجابة المشاركين (46%) ممن أجابوا بـ(أوافق بشدة)أن الضعف السمعي يؤتر على التصور الذهني لمعاني المفردات بين الفصحى واللهجة، و(21%) من المشاركين أجابوا بـ(أوافق نوعا ما)،ونسبة (14%) من المشاركين أجابوا (أوافق)،و(8%) من المشاركين أجابوا (لا أوافق).

د)تحليل قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على إدراك التعقيد النطقي اللهجي:

التعقيد النطقي اللهجي	أوافق بشدة	أوافق نوعا ما	أوافق	لا أدري	لا أوافق أبدا	لا أوافق نوعا ما	لا أوافق
خلو اللهجة من قواعد الإعراب	%8	%31	%46	%8	-	-	%8
المعاني وقواعد الإعراب بين الفصحى واللهجة المحكية	%31	%15	%31	%8	%15	-	-
سهولة النطق بمفردات اللهجة	%23	%15	%23	%15	%8	%8	%8
ضعف التركيز على القواعد الإعرابية	%8	%23	%31	%15	%8	%8	%8
علاقة الإدراك اللغوي بالمعاني المفرداتية في الفصحى واللهجة المحكية	%31	%8	%46	%8	-	-	%8
الاستماع الجيد للتميز بين الفصحى واللهجة المحكية	%61	%8	%23	-	-	%8	-

الجدول رقم (4) المحور الثالث: (ج) التعقيد النطقي اللهجي



وضح الجدول رقم (4) نتائج تحليل المحور الثالث الَّذي تضمن قياس قدرة المشاركين على تمييز التعقيد النطقي اللهجي في اللهجة المحكية. وقد تضمن المحور أربع نقاط أساسية، أظهرت النتائج أن(46%) من المشاركين أجابوا بـ(أوافق) على خلو اللَّهجة المحكية من قواعد الإعراب في مقابل (31%) من المشاركين أجابوا بـ(أوافق نوعا ما)، وأجاب (8%) من المشاركين (أوافق)، و(8%) (لا أدري)، و(8%) (لا أدري) فيما يتعلق بخلو اللهجة من قواعد الإعراب كما هو مدرج بالجدول (ج).

النقطة الثانية وضحت المعاني وقواعد الإعراب، التي أظهرت أن (31%) من المشاركين أجابوا بـ(أوافق بشدة) على أن المفردات تضطرب معانيها بسبب عدم وضوح القواعد الإعرابية، ويماثلها (31%) من المشاركين بـ(أوافق)، وفي المقابل (15%) من المشاركين (أوافق نوعا) في ما مقابل (15%) من المشاركين (لا أوافق أبداً) على أن المفردات تضطرب معانيها بسبب عدم وضوح القواعد الإعرابية.

النقطة الثالثة تعرض سهولة النطق بمفردات اللهجة، وأظهرت النتائج أن(23%) من المشاركين أجابوا بـ(أبوافق بشدة) على أن سهولة النطق بمفردات اللهجة يسهم في ضعف قدرة المتعلم الناطق بغير العربية على نطق وتمييز المفردات الفصيحة، وأن(23%) من المشاركين (أوافق فقط)، بينما (15%)من المشاركين أجابوا (لا أدري) بمقابل (8%) من المشاركين (لا أوافق أبدا).

النقطة الرابعة تناولت ضعف التركيز على القواعد الإعرابية لصعوبتها، حيث تباينت النتائج؛ ذلك أن أغلب المشاركين أجابوا (أوافق) على أن ضعف التركيز على القواعد الإعرابية لصعوبتها يسهم في قلة تمييز الناطقين بغير العربية بين الفصحى واللهجة المحكية بنسبة بلغت (31%) من المشاركين. وأجاب (23%) من المشاركين (أوافق نوعا ما) و(23%)من المشاركين أجابوا (أوافق نوعا ما).

عرضت النقطة الخامسة علاقة الإدراك اللغوي بالمعاني المفرداتية. وقد أظهرت النتائج أن (46%) من المشاركين أجابوا (أوافق) على أن ضعف الإدراك اللغوي يسهم في قلة قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على التمييز بين الفصحى واللهجة في مقابل (31%) من المشتركين أجابوا (أوافق بشدة) على ذلك. وقد تدنت نسبة المشاركين إلى (8%) ممن أجابوا بـ(أوافق نوعا ما)، و(8%) آخرين (لا أدري)، كذلك (8%) من المشتركين أجابوا (لاأوافق)على أن ضعف الإدراك اللغوي يسهم في قلة قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية.

أما النقطة السادسة تعرض الاستماع الجيد، فأظهرت النتائج أن نسبة (61%) من المشاركين يوافقون بشدة على أن الاستماع الجيد يسهم في قدرة المتعلم الناطق بغير العربية على التمييز بين الفصحى واللهجة، إضافة إلى نسبة (23%) من المشاركين يوافقون فقط على ذلك. و(8%) من المشاركين مابين يوافقون نوعا و نسبة (8%)

آخرون ممن لا يوافقون على أن الاستماع الجيد يسهم في قدرة المتعلم الناطق بغير بالعربية على التمييز بين الفصحى واللهجة.

هـ) تحليل المهارات الفكرية:

المهارات الفكرية	أوافق بشدة	أوافق نوعا ما	أوافق	لا أدري	لا أوافق أبدا	لا أوافق نوعا ما	لا أوافق
علاقة القدرات العقلية بالاستيعاب الفكري في التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	%31	%15	%46	%8	-	-	-
أهمية القواعد اللغوية في التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	%23	%15	%62	-	-	-	-
أهمية المهارات الفكرية وعلاقتها بالنطق في التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	%31	%15	%38	%8	-	-	%8
علاقة المهارات الفكرية بالترجمة في التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	%38	%23	%38	-	-	-	-
علاقة الترجمة بالمعاني المفرداتية في التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	%23	%15	%46	%8	-	-	%8

الجدول رقم (5) المحور الرابع: (د) المهارات الفكرية

يوضح الجدول رقم (5) نتائج تحليل المحور الرابع والذي يتضمن قياس أهمية استخدام المهارات الفكرية. تضمن المحور خمس نقاط أساسية، وقد أظهرت النتائج أن (46%) من المشاركين أجابوا (أوافق) على أن توظيف المتعلم غير الناطق بالعربية لمهاراته الفكرية يسهم في تعزيز قدرته على التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية هذا في مقابل(31%) من المشاركين أجابوا (أوافق بشدة). و(15%) من المشاركين أجابوا (أوافق نوعا ما)، بينما (8%) من المشاركين كانت إجابتهم (لا أدري).

النقطة الثانية وضحت أهمية القواعد اللغوية في تمييز الفصحى من اللهجة المحكية. قد أظهرت النتائج أن (62%) من المشاركين أجابوا (أوافق) على أن معرفة المتعلم غير الناطق بالعربية بالقواعد اللغوية يساعده في التفريق

بين الفصحى واللهجة، وفي المقابل (23%) من المشاركين إجابوا (أوافق) على، وبلغت نسبة المشاركين(15%) بـ(أوافق نوعا ما) .

عرضت النقطة الثالثة أهمية المهارات الفكرية وعلاقتها بالنطق. فأظهرت النتائج أن (38%) من المشاركين أجابوا بـ(أوافق) على أن توظيف المتعلم غير الناطق بالعربية لمهاراته الفكرية يسهم في التمييز بين النطق الصحيح والنطق الخاطئ للمفردات، إضافة إلى أن (31%) من المشتركين أجابوا (أوافق بشدة)، و(15%) من المشاركين كانت إجابتهم (أوافق نوعا ما) في مقابل (8%) من المشتركين (لا أدري)، ومثلهم (لا أوافق).

تناولت النقطة الرابعة علاقة المهارات الفكرية بالترجمة، حيث قد تعادلت نتائج تحليل إجابات المشاركين بين (أوافق بشدة) و(أوافق) بنسبة(38%)من المشاركين، هذا بالإضافة إلى(23%) من المشاركين أجابوا (أوافق نوعا ما) على أن التدريب المستمر على الترجمة الصحيحة يكسب المتعلم مهارة القدرة على التمييز بين الفصحى واللهجة.

شخصت النقطة الخامسة من المحور علاقة الترجمة بالمعاني المفرداتية فأظهرت النتائج أن (46%) من المشاركين أجابوا (أوافق) على أن الترجمة غير السليمة تحدث اضطراب المعاني بين الفصحى واللهجة المحكية، و(23%) من المشاركين (أوافق) و (15 %) من المشاركين أجابوا (أوافق نوعا ما).

و)تحليل البيئة اللغوية:

البيئة اللغوية	أوافق بشدة	أوافق نوعا ما	أوافق	لا أدري	لا أوافق أبدا	لا أوافق نوعا ما	لا أوافق
البلدان العربية بيئة مناسبة للتمييز بين الفصحى واللهجة	%76	%15	%8	–	–	–	–
دور البلدان العربية في التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	%38	%15	%8	%15	%8	%8	%8
مراكز تحفيظ القرآن الكريم بيئة مناسبة لتعلم اللغة الفصحى	%38	%8	%23	–	%8	%8	%15
محدودية بيئة ممارسة اللغة تحد من قدرة التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	%62	–	%23	–	–	%8	%8
علاقة اللغة بالحياة العامة	%42	%17	%33	%8	–	–	–



%15	-	-	-	%31	%8	%46	بيئة الكتابة تساعد على التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية

الجدول رقم (6) المحور الخامس: (هـ) البيئة اللغوية

وضح الجدول رقم (6) نتائج تحليل المحور الخامس والذي عرضت فيه نتائج تحليل البيئة اللغوية متضمنا ست نقاط أساسية. أظهرت النتائج أن (76%) من المشاركين أجابوا (أوافق بشدة) على أن وجود المتعلم غير الناطق بالعربية في البلاد العربية يزيد من قدرته على التفريق بين الفصحى واللهجة المحكية، و(31%) من المشاركين أجابوا (أوافق نوعا ما)، و(8%) من المشاركين (أوافق).

النقطة الثانية عن دور البلدان العربية في الترويج لاستعمال الفصحى ومحاربة اللهجة المحكية. أظهرت النتائج أن (38%) من المشاركين أجابوا (أوافق بشدة) على أن البلدان العربية لها دور في الترويج لاستعمال الفصحى ومحاربة اللهجة مما يساعد المتعلم الناطق بغير العربية على التفريق بين الفصحى واللهجة المحكية، و(15%) من المشاركين (أوافق)، وفي المقابل (8%) من المشاركين أجابوا (لا أوافق أبدا) كما هو موضح في الجدول رقم (6).

وضحت النقطة الثالثة بيئة اللغة في مراكز تحفيظ القرآن الكريم. فأظهرت النتائج أن بيئة اللغة في مراكز تحفيظ القرآن الكريم تعد البيئة الوحيدة لاكتساب مهارات تعلم اللغة الفصحى بنسبة (38%) من المشاركين الذين أجابوا بـ(أوافق بشدة)، و(23%) من المشاركين (أوافق). وفي المقابل (15%) من المشاركين كانت إجابتهم (لا أوافق أبدا)كما هو موضح في الجدول رقم (6).

شخصت النقطة الرابعة محدودية بيئة ممارسة اللغة. حيث أظهرت النتائج أن غالبية المشاركين وبنسبة (62%) منهم أجابوا بـ(أوافق بشدة) على أن ممارسة اللغة الفصحى خارج الصف الدراسي تحد من قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على التمييز بين الفصحى واللهجة، و(23%) من المشاركين أجابوا (أوافق) في مقابل (8%) من المشاركين أجابوا (لا أوافق أبدا).

النقطة الخامسة تناولت علاقة اللغة بالحياة العامة. قد أظهرت النتائج أن أغلب المشاركين أجابوا (أوافق بشدة) و (أوافق) بنسب (42%) و (33%) من المشاركين مرتبة على التوالي أن اختفاء اللغة العربية الفصحى من الحياة العامة بتغليب اللهجة المحكية عليها يؤدي إلى ضعف إدراك الفارق بينهما لدى نتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، أجاب (8%) من المشاركين (لا أدري).

تناولت النقطة السادسة بيئة الكتابة. فأظهرت النتائج أن (46%) من المشاركين أجابوا (أوافق بشدة) على أن بيئة الكتابة الأدبية والعلمية تساهم في تعزيز قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على تمييز المفردات الفصيحة

بالإضافة إلى (31%) من المشاركين أجابوا (أوافق)، و(8%) من المشاركين (أوافق نوعا ما). وفي المقابل (15%) من المشاركين (لا أوافق).

ز)تحليل ممارسة اللغة:

ممارسة اللغة	أوافق بشدة	أوافق نوعا ما	أوافق	لا أدري	لا أوافق أبدا	لا أوافق نوعا ما	لا أوافق
التدريب المستمر على المحادثة بالفصحى يساعد على اتقان الفصحى	%69	%15	%15	–	–	–	–
علاقة النطق السليم بممارسة اللغة يساعد على التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	%64	%15	%15	–	–	–	–
حصر اللغة في الصف الدراسي يحد من اتقان الفصحى	%53	%15	%31	–	–	–	–
الابتعاد عن ممارسة اللغة يضعف من اتقان الفصحى	%62	%15	%23	–	–	–	–

الجدول رقم (7) المحور السادس: (و) ممارسة اللغة

يوضح الجدول رقم (7) تحليل المحور السادس والذي عرضت فيه نتائج تحليل ممارسة اللغة في أربع نقاط أساسية. أظهرت النتائج أن أغلب المشاركين أجابوا (أوافق بشدة)على أن استمرار المتعلم غير الناطق بالعربية على المحادثة بالفصحى يعزز من قدرته على التفريق بسهولة بين الفصحى واللهجة المحكية بنسبة تبلغ (69%) من مجموع المشاركين وتعادل بقية المشاركين في الإجابة ب(أوافق نوعا ما) و(أوافق) بنسبة (15%)على التوالي.

عرضت الفقرة الثانية نتائج علاقة النطق السليم بممارسة اللغة؛ فأظهرت النتائج أن الفهم الصحيح لمعاني المفردات، والنطق السليم ينمي قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على إجادة التحدث بالفصحى، حيث أظهرت النتائج أن(64%) من المشاركين أجابوا (أوافق بشدة)، وتتعادل الإجابة ب(أوافق نوعا ما) و(أوافق) بنسبة (15%)من مجموع المشاركين.

تناولت النقطة الثالثة تأثير حصر ممارسة اللغة في الصف الدراسي؛ فبينت النتائج أن إجابات المشاركين تباينت بالموافقة إجمالا ب(53%) و(15%) و(31%) بين (أوافق بشدة) و(أوافق نوعا ما) و(أوافق) على أن

حصر ممارسة اللغة العربية الفصحى داخل الصف الدراسي تحد من قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية.

وضحت النقطة الرابعة تأثير حصر اللغة في الصف والابتعاد عن ممارسة اللغة؛ فبينت النتائج أن إجابات المشاركين تراوحت بالموافقة بنسب بين (62%) و(15%) و(23%) بين (أوافق بشدة)، و(أوافق نوعاما) و (أوافق) على أن عدم التدرب على ممارسة اللغة العربية الفصحى باستمرار يضعف قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية.

ح)تحليل دافعية تعلم اللغة:

الدافعية	أوافق بشدة	أوافق نوعا ما	أوافق	لا أدري	لا أوافق أبدا	لا أوافق نوعا ما	لا أوافق
الرغبة في تعلم الدروس الدينية والفقهية يساعد على اتقان الفصحى وتمييزها عن اللهجة المحكية	62 %	15 %	23 %	–	–	–	–
فهم القصص القرآني يساعد في التمييز بين الفصحى واللهجة	62 %	14 %	23 %	–	–	–	–
التطلع إلى إجتياز الدرس اللغوي يضعف قدرة التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	46 %	31 %	23 %	–	–	–	–
العلاقات والروابط الاجتماعية تقوي قدرة التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	%8	%8	31 %	15 %	15 %	15 %	%8
التعامل مع المجتمعات العربية يزيد من قدرة التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية	15 %	23 %	31 %	%8	–	15 %	%8

الجدول رقم (8) المحور السابع: (ز) الدافعية

يوضح الجدول رقم (8) تحليل المحور الدافعية لتعلم اللغة. وقد تضمن خمس نقاط أساسية. أظهرت النتائج أن (62%) من المشاركين أجابوا (أوافق بشدة) على أن الرغبة في تعلم الدروس الدينية والفقهية تساعد في فهم الفرق بين الفصحى واللهجة المحكية، بالإضافة إلى نسبة (15%) من المشاركين أجابوا (أوافق نوعا ما) و(23 %) من المشاركين كانت إجابتهم (أوافق) .

عرضت النقطة الثانية أثر فهم القصص القرآني في دافعية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أظهرت النتائج أن(62%) من المشاركين أجابوا (أوافق بشدة) على أن فهم القصص القرآني يساعد على فهم الفرق بين الفصحى واللهجة المحكية، و(14%) من المشاركين أجابوا (أوافق نوعا ما) و(23 %) من المشاركين أجابوا (أوافق) .

النقطة الثالثة عرضت دافعية التطلع إلى اجتياز الدرس اللغوي في تأثيرها على قدرة التمييز بين الفصحى واللهجة؛ فأظهرت النتائج أن (46%) من المشاركين (أوافق بشدة) على أن تطلعات المتعلم غير الناطق بالعربية في اجتياز الدرس اللغوي يعزز قدرته على فهم الفرق بين الفصحى واللهجة المحكية، هذا بالإضافة إلى نسبة (31%) من المشاركين أجابوا بـ (أوافق نوعا ما) و(23 %) من المشاركين أجابوا (أوافق).

النقطة الرابعة تناولت تأثير العلاقات والروابط الاجتماعية في قدرة التمييز بين العربية الفصحى واللهجة المحكية للناطقين بغيرها؛ فأظهرت النتائج أن غالبية المشاركين أجابوا بالموافقة إجمالاً على أن تقوية العلاقات الاجتماعية بالمجتمعات العربية (الزواج مثلاً) يساعد المتعلم غير الناطق بالعربية على إدراك الفرق بين الفصحة واللهجة المحكية بنسبة بلغت (31%) من المشاركين. وتدنت موافقة المشاركين على ذلك إلى (8%) ممن أجابوا (أوافق بشدة) و (أوافق نوعا ما). وفي المقابل (15%) من المشاركين أجابوا (لا أوافق نوعا ما).

عرضت النقطة الخامسة تأثير التعامل مع المجتمعات العربية على قدرة التمييز بين الفصحى واللهجة لدى الناطقين بغير العربية. حيث أظهرت النتائج نسباً متفاوتة في إجابات المشاركين؛ ذلك أن غالبية المشاركين أجابوا بالموافقة على أن قلة التعامل مع المجتمعات العربية يضعف قدرة المتعلم على إدراك الفرق بين الفصحة واللهجة المحكية بنسبة (31%) من المشاركين (أوافق). وفي المقابل (15%) من المشاركين أجابوا (لا أوافق) كما هو موضح في الجدول رقم (8).

نتائج الدراسة

- أنَّ أغلب الطلبة المحبين لتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها كانوا من جنسية ماليزية، وأنَّ نسبة الإناث فيهم تزيد عن نسبة الذكور، وجلهم تراوحت أعمارهم بين الثانية والعشرين والخامسة والعشرين وبمعدل تراكمي (جيد جداً) للأغلبية.
- تذبذبت نسبة إدراك الطلاب لمخارج الحروف بين الفصحى واللهجة، مما يسبب لهم صعوبة في التمييز بين الفصحى وبين اللهجة المحكية.



- تبيّن أنَّ المشاركين يدركون صعوبة القواعد اللُّغوية في الفصحى، وهذه الصعوبة تجعلهم يميلون إلى تعلم الألفاظ السهلة والتي تخلو من القواعد النطقية في اللهجة المحكية لخلوها من القواعد ظناً منهم أنه لا فرق بينهما، وأنَّ ضعف التركيز على فهم قواعد اللُّغة يؤدي إلى ضعف القدرة على التمييز بين اللَّهجة المحكية والفصحى .
- تدرك غالبية عينة الدِّراسة أنَّه بتوظيف المهارات الفكرية تأثير كبير على التمييز بين الفصحى واللهجة المحكية.
- للبيئة الدور الكبير في اكتساب المتعلم الناطق بغير العربية للعربية الفصحى؛ ذلك أن مراكز تحفيظ القرآن يرون أنها بيئة مناسبة تساعدهم على تعلم اللُّغة الفصيحة وتمييزها من اللَّهجة المحكية.
- أنَّ ممارسة اللغة في حدود الدرس اللغوي والصف فقط يحد من اتقانهم للغة الفصحى، وأن الاختلاط بالمجتمعات العربية له الدور الأساسي في تعلم اللغة العربية الفصحى.
- إن اختلاف الدافعية لدي المتعلمين للغة العربية الناطقين بغيرها دور في تعلم العربية الفصحى، وأنَّ من أراد تعلم التلاوة القرآنية، وفهم القصص القرآني وعلوم الفقه اتجه إلى تعلم الفصحى، ومن كان اتجاهه تحقيق التواصل فقط فإنه يتجه إلى تعلم وحفظ كل ما كان صوتا نطقه عربيا، ظنا منه أنها فصحى.

توصيات الدراسة

- الاهتمام بتعليم مخارج الحروف للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، وتضمينها في المناهج الدراسية بشكل مبسط وسلس.
- التركيز على تعليم كيفية استخدام المهارات الفكرية في التواصل اللغوي بشكل صحيح.
- العمل على وضع أنماذج من المعاجم الإلكترونية تحاكي ترجمة للجمل العربية الفصيحة ذات الاستعمال اليومي، وتمييز بعض مفرداتها من اللهجات.
- العمل على إيجاد سبل سهلة وميسرة في تعليم قواعد الفصحى بطريقة تساعد على تكوين الجمل الأساسية وذات التركيب البسيط بشكل سليم، حتى لا يشعروا بصعوبة قواعد اللغة الفصيحة.
- زيادة الاهتمام بمراكز تحفيظ القرآن الكريم، وإدخال الجانب الحواري خلال فترة التعلم، وسرد قصص القرآن حتى يستطيع المتعلم الناطق بغير العربية أن يتدرب على فهم المعاني للمفردات في كل السياقات اللغوية، ومن ثم تركيب الجمل الفصيحة بشكل سهل وصحيح.
- محاولة خلق بيئة لغوية واسعة النطاق وذلك من خلال عقد ندوات وورش عمل للغة العربية بشكل دوري بإشراف من المؤهلين علمياً عليها، والاستفادة من الناطق العربي في هذا النطاق بقدر المستطاع.



- الاهتمام بالجانب الصوتي للغة العربية، ووضع معاجم تلبي هذ الغرض سواءاً إلكترونية أو مكتبية للمساهمة في توضيح الحروف وصفاتها ومخارجها منفردة تارة، وداخل المفردة تارة أخرى، ثم داخل النص.
- عقد دورات وورش عمل خاصة داخل الجامعات للمتعلمين الناطقين بغير العربية الراغبين في تعليمها لغيرهم من أجل تدعيم تعلم اللغة عندهم.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

- الأصوات، القسم الثاني من علم اللغة العام، كمال بشر،القاهرة – ١٩٧٠.
- الإعراب سمة العربية الفصحى، محمد إبراهيم البنا، نشر دار الإصلاح – القاهرة.
- الخصائص، عثمان بن جني، دار الكتب المصرية – مصر – 1990مالطبعة: الرابعة، تحقيق: محمد على النجار.
- الخط العربي وتطوره في العصور العباسية في العراق، سهيلة ياسين الجبوري، بغداد.
- دراسة حول المعنى ومعنى المعنى،علي،منشورات جامعة الفاتح– طرابلس – ١٩٦٢م.
- الفصحى لغة القرآن، أنور الجندي، دار الكتاب دحروج – بيروت – 1982م.
- فصول في فقه اللغة، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي – 1999م.
- في اللهجات العربية، أنيس، إبراهيم،القاهرة – ١٩٥٢
- في اللهجات العربية، أنيس، إبراهيم، مكتبة الأنجلو – 1999م.
- كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد علي التهاوي،1996م تحقيق: علي.
- لسان العرب، جمال الدين بن محمد بن مكرم ابن منظور،دار صادر – بيروت.
- مجلة المجتمع.
- محاضرات عن مستقبل اللغة العربية المشتركة، القاهرة – ١٩٦٠م.
- مستويات العربية المعاصرة في مصر، محمد السعيد بدوي، القاهرة – ١٩٧٣م.
- معجم علوم اللغة العربية، محمد سليمان عبد الله الأشقر، مؤسسة الرسالة – بيروت – 1995م الطبعة: الأولى.
- معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، دار إحياء الكتب – القاهرة – 1979م الطبعة: الأولى، تحقيق: عبد السلام هارون.
- وصف اللغة العربية دلالياً في ضوء مفهوم الدلالة المركزية، محمد محمد يونس علي، اللبناني.





SIATS Journals

Journal of Arabic Language for Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 2، العدد 2، نيسان 2016م.

e-ISSN: 2289-8468

THE DELIBERATIVE DIMENSION IN THE NEWS DISCOURSE

البعد التداولي في الخطاب الإشهاري

مصطفى حفاظ

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

المغرب

haffad@gmail.com

1437هـ - 2016م



ARTICLE INFO
Article history:
Received 18/2/2016
Received in revised form 20/3/2016
Accepted 1/4/2016
Available online 15/4/2016

ABSTRACT

This article is an attempt to analyze a verbal advertising sample from a pragmatic perspective in order to determine its content departing from its connotative and denotative meanings. Further, we have adopted functional grammar as a theory which assumes that language is a medium for communication. Besides, we have built on Austin's theories of 'speech act' so as to highlight the significant effect of 'performance act' on the receiver of the advertising discourse.



الملخص

سنحاول من خلال هذا المقال دراسة أنموذجاً إشهارياً لغوياً محاولين في ذلك إماطة اللثام عما يكتنفه من غموض من خلال تبني معطيات علم التداولية الذي يأخذ بعين الاعتبار المقام وسياقات التواصل، عبر قراءة متأنية محايدة غرضها الأساس إيضاح المعنى وكشف الغموض، وإدراك التوالج القائم بين المبنى والمعنى، مناط هذا التروي كون الخطاب الإشهاري شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية والسياسية والثقافية التي تَبرز فيها الكيفية التي يُنتج فيها الكلام كخطاب ينطوي على الهيمنة التي تخولها سلطة اللغة للمسك بناصيتها والمخاطر التي يجنيها اللسان في ذات الآن على من لم يستطع كبح جماحه وسطوته، سواء تعلق الأمر بالخطابات الأيقونية أو المكتوبة مادام غرضها الأساس إيصال المعلومة والتأثير في المتلقي وجعله يلهث وراء منتوجاته. لهذا الصدد بدأنا بتطبق المكون الدلالي قصد تحديد مضمون الإرسالية الإشهارية وقصدها البلاغي انطلاقا من معنيين؛ الأول تقريري مباشر والثاني إيحائي، وسنتطرق إلى مكون لا يقل أهمية هو المكون التداولي متبنيين في ذلك مطالب النحو الوظيفي، باعتباره مادة تأخذ بعين الاعتبار كون اللغة لا تغدو أن تكون وسيلة للتواصل كما سنكشف على أن الإشهار فعلا من أفعال اللغة speech act وذلك باعتباره حدثاً لغوياً لا يستغرق أكثر من لحظات، ومع ذلك أصبحت كلماته مؤثرة مترسخة في أذهان المتلقين.



المقدمة

تعتبر التداولية من الأسس والآليات الكفيلة بفهم وتفسير الإواليات الكلامية بين متكلم ومخاطب، مع مراعاة ظروفهما التواصلية. وما دام الخطاب الإشهاري من بين الخطابات التي شكلت بؤرة اهتمام العديد من الدارسين فهو لا يخرج أيضا عما يعرف بالتداولية التحاورية. لأن القول من وجهة نظر التداولية مرتبط بطرق استعماله وهو ما يعرف بأحوال وحيثيات العملية التلفظية. فالمشهر لا ينتج خطابا عشوائيا بل يأخذ بعين الاعتبار سيكولوجية المخاطب وظروفه، وبهذا تتأسس التداولية على مفهوم التلفظ وما يتعلق بحدث استعماله. ولوصف هذا الحدث لايكفي فقط تبيان كيف يمكن أن يكون في موارد نسق من العلامات، بل بإظهار مكانته داخل عالم من العلامات الاجتماعية التي تربط جميع شرائح المجتمع فيما بينها، فلا يمكن للخطاب الإشهاري أن يخرج عن تداوليته لأنه بواسطته يتمكن من التماشي مع أحوال المستهلكين. وهذا ما أكد عليه **بيرس** بقوله " إن كل علامة تجد تأويلها النهائي في نوعية الممارسة"[1].وهذا ما يوضح على أن غاية النص الإشهاري هي الوصول بالمتلقي المفترض إلى فعل الشراء عبر قوة خطابه، لهذا صار لازما الالتفات إلى البعد التداولي لهذا النص في منأى عن البعدين الاقتصادي والاجتماعي والآليات النفسية الموظفة فيه.

سنحاول من خلال هذا العمل أن نكشف على أن الإشهار فعلا من أفعال اللغة speech acte وذلك باعتباره حدثا لغوياً لا يستغرق أكثر من لحظات، ومع ذلك أصبحت كلماته مؤثرة مترسخة في أذهان المتلقين. بمعنى أن ملفوظاته وأحداثه اللغوية ما هي إلا مثيرات تقتضي استجابة أو رد فعل معين عن طريق القيام بفعل الشراء وهو ما يشكل محور نظرية **اوستين j.Austin** "how to do things with words 1962".

1- تداولية الخطاب الإشهاري

إن ما يموقع الخطاب الإشهاري ضمن المعطى التداولي هو قوة ملفوظه، ومن هنا يمكن تحديد أركان التلفظ في أركان ثلاثة؛ (فعل التلفظ)، فاعل (متلفظ) ومفعول (ملفوظ). وهو ما يعطي للخطاب قوته الإنجازية، وهذه الأفعال كما سبقت الإشارة إليها هي الفعل الكلامي locutoirel'acte والفعل التكلمي illocutoirel'acte ثم الفعل التكليمي l'acteperlocutoire. بحيث يشكل المحتوى القضوي قوة الفعل الإنجازي من خلال ما يصاحبه من استفهام وأمر ووعد ونفي... مع الإشارة إلى أن الأفعال القضوية تقاس بمعيار صدقيتهما وهذا ما

[1]élement pour unethéoriepragmatique de la communication, Michael Totshnig - 2000 (p 24)

يتضح في الخطاب الإشهاري فهو يأخذ بعين الاعتبار بأنه سيقاس من قبل المستهلكين مع العمل على مقارنته بخطابات أخرى.

لتوضيح تداولية الخطاب الإشهاري ارتأينا أن نقدم نموذجا لخطاب تسويقي يهم القروض التي يقدمها البنك التجاري المغربي. بحيث سنقاربه انطلاقا من الاعتماد على بعض مفاهيم المدرسة اللسانية الحجاجية والتي يمثلها **ديكرو–Ducrot** أي سنقوم بربط السياق بالمقام، داخل الخطاب ثم إبراز تلك الأفعال الإنجازية المستعملة ضمنه.

1– "طريق النجاح اجتهاد مثمر، البنك التجاري المغربي يساعدكم في الوصول إليه بقروضه الخاصة لتمويل مشاريعكم...، البنك التجاري المغربي متضامن معكم".

يقوم هذا الخطاب على عمليات دقيقة تتمثل في تلك الكلمات المشكلة لملفوظ الخطاب، والمتمثلة في "***طريق النجاح اجتهاد مثمر، البنك التجاري المغربي يساعدكم في الوصول إليه بقروضه الخاصة لتمويل مشاريعكم،... البنك التجاري المغربي متضامن معكم***"

منذ الوهلة الأولى يطلعنا هذا الخطاب عن هوية المخاطب، إنه خطاب بضمير الغائب ؛ بمعنى غياب ضمير الأنا أي ضمير المتكلم، وذلك لكي يجعل القول غير ذاتي لأنه عند وجود الذاتية قد يتم دحضه، فقد حاول الإشهاري هنا أن يتحدث باسم الجميع، كما حاول أن يتحدث كذلك نيابة عن الفرد، وهذه المفارقة هي التي تجعله لا يقبل الجدال.

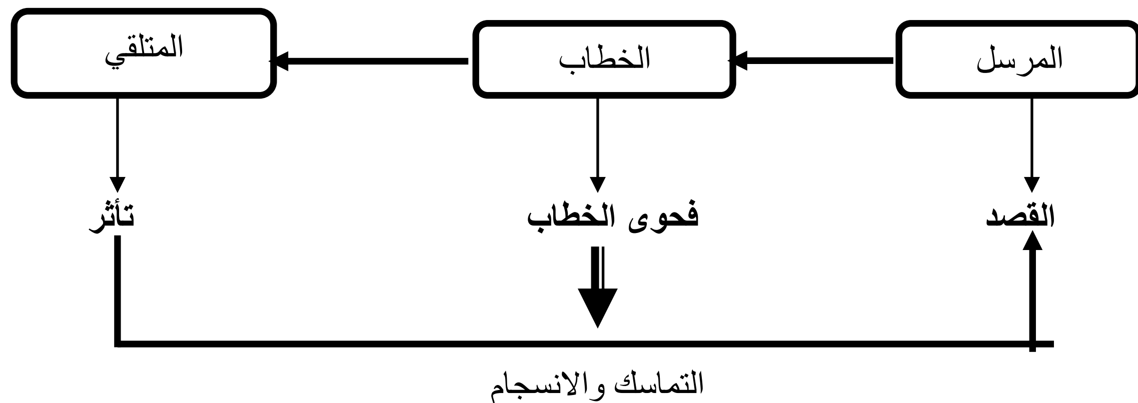
يعتبر السياق اللغوي كافياً للدلالة على أن الجهة المشهرة تريد إقناع المتلقي وسط تعدد البنوك، وتتحدد علاقة المعنى هنا بالمقام التواصلي الإبلاغي لأن معنى قضية واحدة قد تكون لها دلالات مختلفة ترتبط بالمقام الخارجي ومقاصد المتكلمين، وهذا ما عبر عنه الفلاسفة بعلاقة اللغة بالواقع، أي أن اللغة لا توجد إلا من خلال الواقع والممارسة، وتتجلى هذه الخاصية هنا في كون البنوك مرتبطة بواقعنا ولا يمكن في يوم من الأيام الاستغناء عنها نتيجة لما تقدمه من خدمات بقروضها الصغرى والكبرى، خاصة وأن الواقع الحالي يحتم علينا أن نأخذ سلفا من أجل توفير حياة الرفاهية، لأن ضرورات الحياة لا تتماشى ومعاشنا الشهري.كما يتضح أيضا أن المشهر يمثل لنا إيجابيات المنتوج، محاولا بذلك إخفاء كل ما يمكن الإطاحة به ويظهر في هذا الخطاب من خلال الملفوظ الذي يوحي بالقول بأن "**البنك التجاري المغربي يمول المشاريع ويتضامن مع الكل**".

وانطلاقا من كل هذا فإن الخطاب جاء منسجماً موجزاً علماً أن الإيجاز من خاصيات الإقناع، وبحديثنا عن الانسجام والاشتقاق نكون قد تطرقنا لبعض المكونات الدلالية التي احتواها هذا الخطاب لنمر إلى بعض المكونات التداولية.

يعتبر المنهج التداولي إستراتيجية هامة في تحليل الخطاب، لما يتيحه من إجراءات فعالة، أي أنه يجمع بين المنهج الوصفي والبنائي والتفسيري، لأننا نحتاج إلى تفسير الظواهر أكثر من وصفها، بحيث إن أي عملية تواصلية أو خطابية كيفما كان نوعها سواء أكانت إشهاراً أو سياسية أو مجرد خطاب يومي، لا يمكن أن تحقق نجاحا في غياب الشروط التداولية، لأن ملفوظات الخطاب لا تنفصل هي الأخرى عن أسبقية التلقي، ومنها الباث والمستقبل والنسق وشكل الخطاب والقناة والموضوع، إضافة إلى تلك الأساليب من إقناع وحجاج، الموظفة داخل العملية الخطابية، وعلى هذا الأساس سنتطرق إن شاء الله من خلال تتمة تحليل هذا الخطاب في ضوء معطيات المنهج التداولي وآلياته في تحليل الخطاب معتمدين في ذلك على المنهج الوظيفي وعلى المدرسة اللسانية المتمثلة في **ديكرو– Ducrot** إضافة إلى فلاسفة اللغة العادية ونظرية أفعال الكلام مع كل من **أوستين–Austin** و**سيرل– Searle**و**كرايس–Grice** انطلاقا من الخطاب التالي.

"طريق النجاح، اجتهاد مثمر، البنك المغربي التجاري يساعدكم في الوصول إليه بقروضه الخاصة لتمويل مشاريعكم... البنك المغربي التجاري متضامن معكم".

يقوم هذا الخطاب على عمليات دقيقة، يتقاسم الأدوار فيه كل من المخاطب (المشهر) باعتباره ملقي الخطاب، والمستقبل أو المتلقي للخطاب وهنا يقصد كافة الشعب المغربي، والبنية الخطابية المكونة من متواليات صوتية ابتدأت من" ***طريق النجاح***" حتى نهاية الملفوظ "***متضامن معكم***" ثم السياق المتعلق بإشهار المنتوج ويمكن صياغة كل هذه العمليات في الخطاطة التالية:



خطاطة تمثل مدى إسهام المتلقي في إنتاج الخطاب عبر عملية استدلالية

لقد ابتدأ الخطاب بنتيجة "طريق النجاح" وبهذا جاء الخطاب ضاماً لملفوظ حامل لوحدات لغوية منجزة عن طريق الكلام. وهذا المعطى هو النواة الأساس لمفهوم التداول، ومادام المنهج التداولي يأخذ بعين الاعتبار القصد والمقام؛ فإن الخطاب جاء حاملا في خضمه مجموعة من أفعال الكلام، بدءاً بالفعل الإخباري التقريري Acte Constatif وهو فعل وصفي يحيل على مرجع معين ويتضمن خبراً محدداً ويتمثل هنا في كون البنك التجاري المغربي هو الممول لجميع المشاريع، وبهذا اعتبر هذا الفعل وسيطاً بين صاحب الخطاب ومستقبله، وذلك قصد بناء الواقع والتأثير على المتواجدين ضمنه (المستهلكين)، فقد جاء الخطاب ضاماً لثلاثة أفعال تتلاقح في ما بينها:

أ. **فعلا كلامي**:l'acte locutoire ويتمثل في الخطاب والملفوظات المتضمنة داخل الجملة أي من بداية الخطاب إلى نهايته.

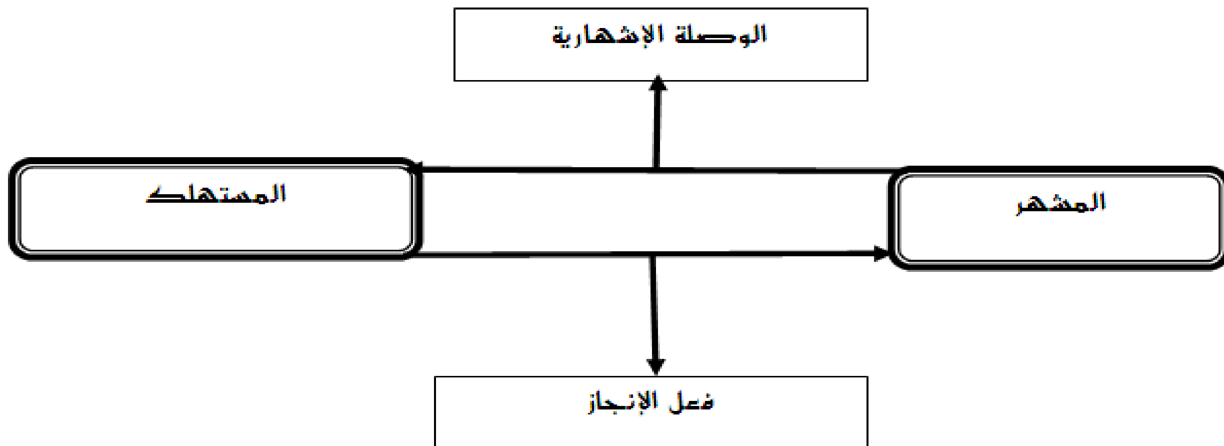
ب. **فعلا تكَلُّمِياً**:l'acte illocutoire ويتجلى في الفعل اللغوي الذي يسعى من ورائه صاحبه الإنجاز والتأثير على المتلقي بالعديد من الأساليب قصد الإقناع باقتراحه والمتمثل في الإقناع بأن البنك المغربي التجاري هو الأنسب.

ت. **الفعل التَّكليمي**:l'acte perlocutoire[2] ويتحدد هنا من خلال الأثر الذي يتركه الملفوظ أو الفعل الإنجازي في ذهن المخاطب، أي إذا كان طريق النجاح هو البنك المغربي التجاري فلا نجاح إلا بالاشتراك ضمن هذا العرض، ويتجلى هذا الأخير في الأثر الفعال الذي يتركه المشهر من خلال مغازلة الخطاب للاوعي المخاطب، ودفعه للقيام بما يريد إشهاره، وهو ما يسمى بالفعل القضوي أي مراعاة الخطاب لظروف وأحوال المستقبلين. وهكذا يتبين أن الخطاب جاء غزيراً بأفعال حملت في طياتها قوة إنجازية تجلت في ملفوظاته الموجهة إلى أفراد الشعب خاصة من يملك مشروعا ما في حاجة إلى تمويله.

ما نخلص إليه من خلال ما قدمناه ضمن هذا الخطاب، كونه يسعى عن طريق ملفوظه التأثير على المتلقي ودفعه إلى التصرف وفق استراتيجية تتداخل في تكوينها جملة من العوامل، هي بمثابة شريان العملية الإرسالية، حيث نلاحظ أن المشهر يموقع نفسه بين موقعين مرة هو المرسل والهيئة الفاعلة الباحثة عن جميع الإمكانيات قصد جذب المستهلك الذي أنتجت لأجله الرسالة والذي يتجاذبه أيضا موضعين: موضع فيه المستقبل المتأثر، وموضع المرسل المتجلي في فعل الشراء، في حين يلعب المشهر دور الجهة المستقبلة المكتفية بالتأمل.

---

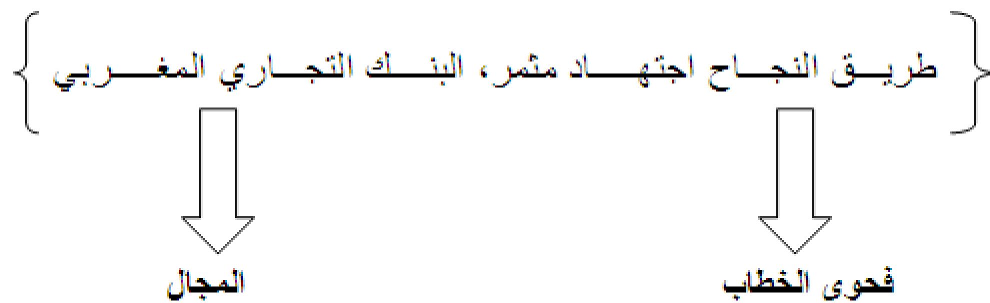
(2)élement pour unethéoriepragmatique de la communication, Michael Totshnig -9 aout 2000 (p 11,12)



خطاطة توضيحية للعملية اللإشهارية

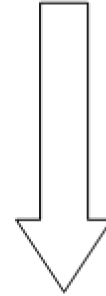
2- الوظيفية والخطاب الإشهاري

سنكتفي في هذا المقام بتحليل الخطاب المقدم في المطلب الأول وذلك من وجهة نظر المنحى الوظيفي ويمكن تقسيم هذا الخطاب إلى مكونين أساسيين هما: مكون دال على مجال الخطاب ومكون يليه يدل على فحوى الخطاب وفقا للترسيمة التالية:



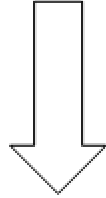
كما يمكن إعادة كتابة هذا الخطاب بالطريقة التالية:

البنك المغربي التجاري



المحور

- يساعدكم في الوصول إليه
- طريـق النجـــاح
- متضـــامـــن

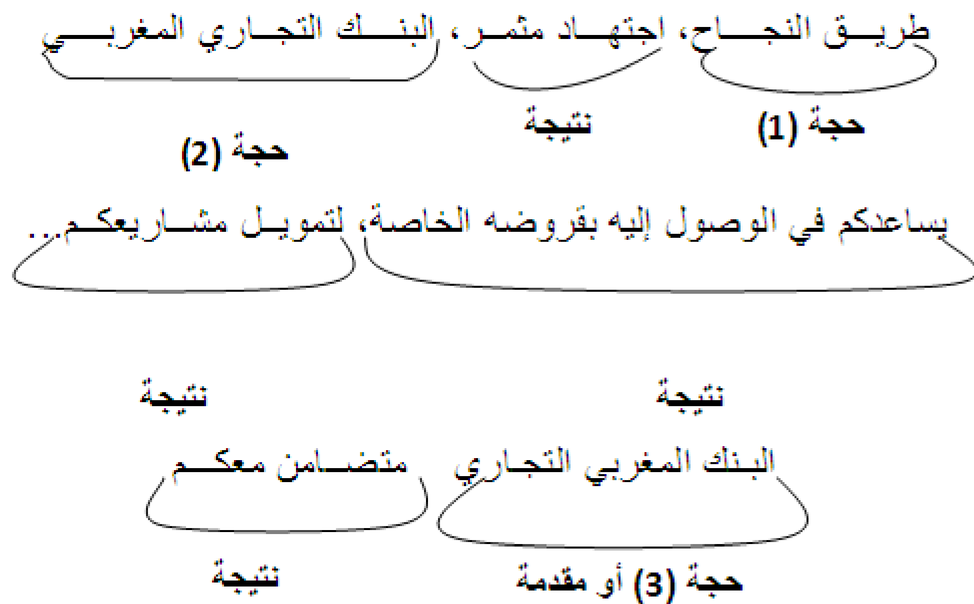


بؤرة جديدة

وبهذا يمكن اعتبار البؤرة والمحور وظيفتان تداوليتان تتجليان داخل الخطاب، وتتحدد البؤرة بكونها المكون الحامل للمعلومة التي يركز عليها المخاطب وتتجلى هنا في كونها **"البنك طريق النجاح والتضامن"**، أما المحور وهو موضوع الخطاب والمتمثل في (*البنك المغربي التجاري*). وقد وردت داخل الخطاب كلواحق إنجازية كما سماها الدكتور **أحمد المتوكل** في كتابه المعنى الوظيفي.**"طريق النجاح، اجتهاد مثمر"**، وتكون إما مركبات اسمية أو جملاً، وقد أخذت هنا موقع الصدارة.

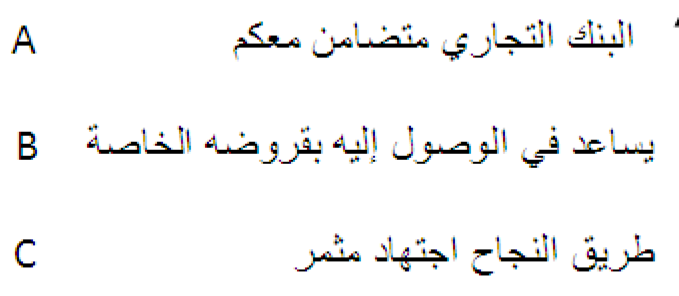
3.الخطاب الإشهاري ومبدأ القوة الحجاجية

لقد جاء هذا الخطاب مليئاً بأفعال حجاجية إقناعية اقتضائية، ويتجلى الفعل الحجاجي داخل هذا الخطاب، في تقديمه لحجج وأدلة مؤدية إلى نتيجة أي أن هذا الملفوظ جاء عبارة عن متواليات من الأقوال بعضها بمثابة الحجج اللغوية، **"طريق النجاح"**، **"البنك التجاري يساعد في الوصول إليه بعروضه"** إضافة إلى كونه **"متضامن"** فكلها حجج تخدم نتيجة واحدة، وقد جاءت مضمرة وتتجلى في أن تكون من زبائن البنك المغربي التجاري، أي أن الفعل الحجاجي هنا مؤسس على بنية من الأقوال اللغوية، وعلى تسلسلها واشتغالها داخل الخطاب وهذا ما سنحاول توضيحه من خلال الترسيمة التالية:



إن من الخصائص الأساسية التي تميز بها هذا الخطاب، هي خاصية **التوجه الحجاجي**. فالحجج تكتسي بالنسبة إلى النتائج قيماً معينة إذ أنها تعززها بدرجات متفاوتة، وما دام الملفوظ يتألف من أكثر من حجة فإن هذه الحجج قد اشتركت في توجهها تعزيزاً وخدمة لنفس النتائج، أي أن حجج هذا الخطاب هي حجج مساندة إذ أنها سيقت لتعزيز النتيجة نفسها، يعني أنه ما دام البنك المغربي هو طريق النجاح والاجتهاد وممول المشاريع فهو متضامن وبهذا يبقى هو الحل الأمثل فالحاجة الأولى" الاجتهاد المثمر" تفرز النتيجة "طريق النجاح" وهكذا دواليك.

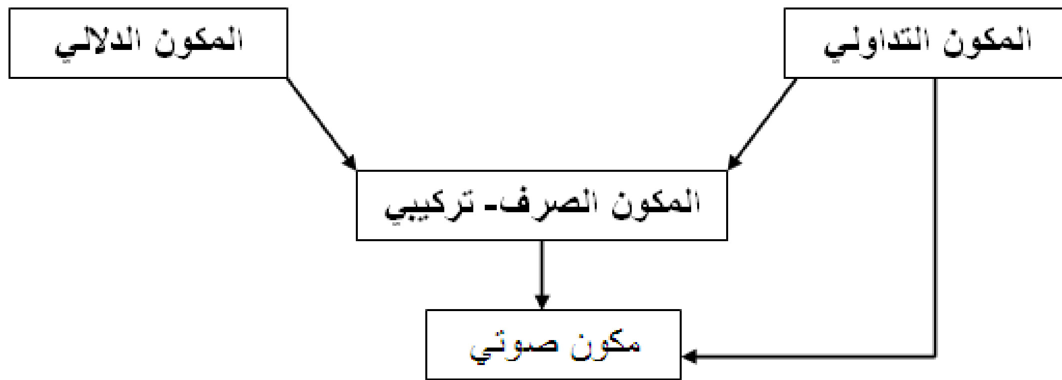
ويمكن صياغة القوة الحجاجية في هذا الخطاب رغم غياب بعض الروابط التداولية كالتالي:



يظهر من خلال هذا الشكل أن الحجة B أقوى من الحجة C في تعزيز النتيجةA .

لكل حجة قوة حجاجية معينة، فقد يقدم المتكلم حجة ما لصالح نتيجة معينة، وهنا جاءت كل الحجج مساندة لنفس النتيجة وهي التأثير على الزبون وإدخاله في العالم البنكي.

وانطلاقا مما سبق يمكن القول إن المكون التداولي يشغل وضعاً هاماً داخل الخطاب لكونه يمد المكونات الدلالية والتركيبية والصرفية بما تحتاج إليه أثناء اشتغالها، ويتبين هذا انطلاقاً من الخطاطة التالية:



يتبين أنه لا يمكن الحديث عن خطاب في غياب مكونين اثنين؛ المكون الدلالي المتجلي في مضمون الخطاب وفحواه وما يحمله من رسالة للمتلقي باعتباره القلب النابض والمحرك الأساس لكل خطاب كيفما كان نوعه، إضافة إلي المكون التداولي ورهاناته حول مفهوم التلفظ وما يتعلق بحدث استعمال اللغة وظروف إنتاجها والقصد منها ونوعية أفعالها. ومن هنا يتضح أنه لا يمكن الحديث عن تحليل الخطاب إذا ما تم إغفال هذين المنهجين – الدلالي والتداولي– باعتبارهما استراتيجية هامة في التحليل، بواسطتهما يمكن أن نتوغل في بؤرة الخطاب وفهمه وتحليله التحليل الصحيح باستنباط مراميه ونوعية أفعاله وفك ترميزاته وشفراته مع إبراز مدى تأثيرها على المتلقي.

خاتمة:

إجمالا، نستطيع أن نجزم أن الخطاب الإشهاري بشكله الأيقوني واللغوي يحمل ترجمات عديدة تختلف من متلق لآخر، كما أنه لا يخرج عن رسالتين الأولى تعيينية تبدو وكأنها التماثل نفسه، والثانية تضمينية يرتبط معناها بطبيعة المجتمع وثقافته في قراءة الأشكال والرموز المحققة للتواصل، فالصورة الإشهارية لا تقف عند حدود كونها وسيلة لتحقيق الربح، بل تتعداها إلى موضوع يمتلك تركيبة مبنينة قائمة على ثنائية الدال والمدلول. وليست هذه الأخيرة مستقلة ومبعدة بل تتواصل مع بنى أخرى، وبمنظور أكثر عمقاً؛ إن العلاقة بين النص المكتوب والصورة البصرية تشكل علاقة تكاملية تفاعلية، حيث يقوم المستوى الأيقوني بمحاكاة العالم الخارجي عبر تشخيص المنتج وهو في حالة استهلاك مثلاً، وهي اللحظة المثيرة للانتباه لهذا يحتل موقع البؤرة ضمن الملصقات الإشهارية نظراً لدرجة مدركيتها العليا وهيمنة عنصر الصورة على باقي العناصر. بينما يلعب النص المكتوب دوراً توجيهياً تهذيبياً إرشادياً، لإزاحة كل الشوائب التي من شأنها أن تخل بالمعنى المقصود فيجيب عن غموض الصورة وينقل المعنى من

الإيحاء إلى التقرير الشيء الذي يحول الصورة التي تحمل معانٍ جمة تتعب كاهل المستهلك فيجعلها مضغة سهلة لتتقاذفه بين منتوجاتها.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

– بنكراد سعيد الصورة الإشهارية آليات الإقناع والدلالة، المركز الثقافي العربي – 2009.

– بنكراد سعيد السيرورة السيميائية و المقولات (قراءة في فلسفة بيرس السيميائية) مجلة مدارات فلسفية المغرب – 2002 العدد 7.

– روبرتا كلاتسكي" ذاكرة الإنسان بنى و عمليات على ضوء منهجية علم النفس المعرفي"، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية – 1995 ترجمة: د.جمال الدين الخضور.

– الخطاب الاشهاري بالمغرب استراتيجيات التواصل منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجديدة، عبد المجيد نوسي – 2009.

– Sémantique de l'image : pour une approche méthodique des messages visuels,B .cocula, Peyroutet, LIB De la grave - Paris - 1986.

– L'influence de la publicité comparative sur la mémorisation et les attitudes: expérimentation dans le contexte français, Christian Dianoux and Jean-Luc,Herrmann Source: Recherche et Applications en Marketing, Association Française du MarketingStable - 2001 Vol. 16, No. 2, pp. 33-50. URL: http://www.jstor.org/stable/40589272 .Accessed: 03/12/2013 17:08

– Eléments pour une théorie pragmatique de la communication, Michael Totschnig, université de Québec - 9 aout 2000.





SIATS Journals

Journal of Arabic Language for Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 2، العدد 2، نيسان 2016م.

e-ISSN: 2289-8468

A SHORT SENTENCE IN THE INTERPRETATION OF WORDS NEEDED BY THE TRANSLATOR

جملةٌ مختصرةٌ في تفسيرِ كلماتٍ يحتاج إليها المُعْرِب

لأبي الحسن علي بن أحمد بن محمد الرسموكيّ (ت 1049هـ)

(دراسةٌ وتحقيقٌ)

خليل إبراهيم علاوي المحمديّ

جامعة الأنبار

العراق

khalilalmohammedy@gmail.com

1437هـ - 2016م



ARTICLE INFO
Article history:
Received 6/3/2016
Received in revised form 20/3/2016
Accepted 1/4/2016
Available online 15/4/2016

ABSTRACT

Those who suggest at this article that rhythm weighted is completed by the construction of capillary action, and perhaps Nahdi without him, but God in building the technical picture under any circumstances; it is a world of gustatory knowledge in the depths of the hair, not the appearance of the weighted increase in the depth of their impact on the psyche. Yes, may increase the vulnerability of receipt to taste mock beauty in its construction, including wrought from the first impression to the text, but soon wears off this impression, or prove not according to its value, but according to the technical picture of the poem value; it may be replaced Ongamha with corruption is carried meanings, or Astl signed in the ears with His Majesty what knighted by those meanings. Yes. That's what the purpose of this word, brief effort over the inductive approach to the views of the ancient and modern scientists in an attempt to Astaheda them in the jungles of the road, with descriptive analyst for these views, in non-dared them. The lack of handling this issue with the availability of references cause some difficulty in fulfilling the right of this topic, but please consider that this work light in front of the door of researchers from critics and writers; even Liban for his claims. This is what we recommend who comes after; along paragraphs of this article.



الملخص

إن الذي ترجَّح لدَى هذه المقالة أنَّ الإيقاع الوزنيَّ أمرٌ يَكتمل به بناءُ العملِ الشِّعريّ، وربَّما ينهدمُ بدونِه، ولكنَّه لا أثَرَ له في بناءِ الصورةِ الفنيَّة بحالٍ؛ فهي عالَم من المعرفةِ الذوقيَّةِ في أعماقِ الشِّعرِ، وليس للمظهَرِ الوزنيّ أنْ يزيد في عُمقِ تأثيرها في النَّفسِ. نَعم، ربَّما يزيدُ من قابليَّةِ التلقّي لتذوُّقِ الجمال الصوريّ في بنائِه بمَا يُحدثُه من انطباعٍ أوَّليٍّ تجاه النصِّ، ولكن سُرعان ما يزولُ هذا الانطباعُ، أو يَثبُت لا بحسَب قيمتِه، ولكنْ بحسَب قيمةِ الصورةِ الفنيَّةِ للقصيدةِ؛ إذ ربَّما حَلَت أنغامُها مع فسادِ ما حمَلت من المعَاني، أو استُكرِهَ وقعُها في الآذانِ مع جَلالةِ ما سمَت بهِ تلك المعَاني. نعَم .. هذا ما هدَفت إليه هذه الكلمةُ مُوجزةً جَهدَها عبرَ منهجٍ استقرائيٍّ لآراءِ العلماءِ القُدامَى والمحدَثين في محاولةٍ للاستِهدَاءِ بهم في مَجاهِل الطَّريقِ، مع وصفيَّةٍ محلِّلةٍ لهذه الآراءِ، في غيرِ تَجاسرٍ عليها. إنَّ قلَّة التناولِ لهذه القضيةِ فيمَا توافَر من المَراجع سبَّب بعضَ الصُّعوبةِ في الوفَاء بحقِّ هذا الموضُوعِ، ولكنْ يُرجَى أنْ يُعتبَرَ هذا العملُ فاتحةَ بابٍ أمامَ الباحثينَ من النقَّاد والأدباء؛ حتَّى يُبانَ عن مَزاعمِه. هذا ما نُوصِي به مَن يأتي بعدُ؛ فإلى فقراتِ هذا المقال.

المقدمة

ياربِّ لك الحمدُ كما ينبغي لجلال وجهك وعظم سلطانك، والصلاة والسلام على سيّدنا محمدٍ وعلى آله وصحبه والداعين بدعوته إلى يوم الدين. أمّا بعدُ:

فقد قيّض الله عزّ وجلّ للعربية رجالاً مخلصين عاملين من أبناء هذه الأمة، فوضعوا قواعدها وشيّدوا أركانها، فمازالت العربية محفوظةً بحفظِ الله سبحانه وتعالى للقرآن الكريم؛ لأنها تنزّلت بها آي الذكر الحكيم.

وتأتي أهمية هذا المخطوط وقيمته العلمية من أنّه اختصارٌ لباب من أبواب كتاب مهم في علم النحو ذلك العلم المطلوب لفهم الكتاب الله العزيز والسُّنة النبوية الشريفة اللذين هما مصدرُ التشريع الاسلامي؛ ولأهمية علم النحو فقد أجمع العلماء على أنّه شرطٌ في رتبة الاجتهاد، وأنّ المجتهد لو جمع كلَّ علوم الدين لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يكون له عَلَمٌ في النحو. فالمخطوط اختصار لباب الثالث من أبواب كتاب الإعراب عن القواعد الإعراب لابن هشام الانصاريّ فضلاً عن ذلك كان لي تطلّع إلى المخطوط العربي الذي نزع مني حُشاشتي وإنْ كنتُ أعلم أنّه كما قالت العرب:(دأماءُ لا يُقْطَعُ بالأَرماثِ) لكنّني رغبتُ في الانتساب إلى هذا الأصل مواخياً لجملةٍ من العلماء المحققين المذكورين فيه بالفضل فالرسالة التي أعرضها للتحقيق للشيخ أبي الحسن الرسموكيّ الذي استحق التَّقْدِمة فيما ألتزمه من العلوم العربية، وأنتهت إليه أزمَّتها من بين علماء القرن الحادي عشر الهجري، أعيانه في مدينة سوس في المغرب العربي، فهذه الرسالة وغيرها من مؤلفات أبي الحسن الرسموكيّ واقع مجرى حركة علمية عظيمة شهدتها سوس في القرن الحادي عشر الهجري وما بعده تلك الحقبة التي وصفها المختار السوسيّ بالزبدة العلمية العالية، فقد أصبح بقاء العلم في سوس في ذلك الوقت مرتبطاً بحياة ثُلةٍ معدودةٍ من العلماء أشهرهم أبو الحسن الرسموكيّ وصديقه عبد الله بن يعقوب السملاليّ، فلا شك هذه الرسالة تكشف عن مؤلَّف جديد للرسموكيّ.

وقد اقتضت طبيعة البحث أنْ يكون في قسمين الأول الدراسة في المخطوط والمؤلِّف وهذه الدراسة فيها ثلاث فقرات الأولى كانت في التعريف بأبي الحسن الرسموكيّ واشتملت على اسمه وكنيته وشيوخه وتلامذته وآثاره العلمّية ووفاته، وتناولت الفقرة الثانية دراسة المخطوط (الرسالة) واشتملت عنوان المخطوط وموضوعه ونسبته ومنهجه وشواهده، وعرضتُ في الفقرة الثالثة النسخة الخطيّة المعتمدة في التحقيق، ومنهجي في التحقيق ألحقتها بصورٍ للمخطوط.

أمّا القسم الثاني فكان للنص المحقّق، وقد سلكت في تحقيق هذا المخطوط طريق أئمة التحقيق من شيوخٍ وأئمةٍ وطلبة علمٍ أثباتٍ فقمت بتحقيق المخطوط والنصوص الواردة فيه وضبطها وإخراجها الإخراج الصحيح، وجعلت لهذا المخطوط خاتمة بيّنت قبها أهم ما توصلت إليه من نتائج.

وفي الختام الله أسأل الإخلاص والتوفيق إنّه سميع مجيب عليه توكلت وإليه أُنيب ومنه استمد العون والرضا، ولا حول ولا قوة إلّا بالله العلي العظيم، وآخر دعوانا أنِ الحمد لله ربِّ العالمين.

أوّلاً: الرسموكيّ حياته وآثاره ووفاته

1. التعريف بالرسموكيّ: اسمه وكنيته

هو الشيخ الفقيه العلّامة أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن يوسف الرسموكيّ[1] وهذه الترجمة قريبةٌ ممّا جاء في طبقات الحضيكيّ، ولكنّ الحضيكيّ انفرد في طبقاته بنسبة أبي الحسن الرسموكيّ إلى الركراكيّين في قوله: (علي بن أحمد بن محمد يوسف الرسموكيّ الراكراكيّ التمنرتيّ وطناً تسلكيت، الفقيه الكبير المتفنِّن المدرِّس البارع الناظم المصنِّف الناثر دأب رضي الله عنه على التدريس، ونشر العلوم والتصنيف، وإرشاد الأنام والنصح لها بغايةِ ما أمكن، واجتهد وأفتى، وبذل الجهد والطاقة إلى أنْ توفي رحمه الله)[2] وقد فنّدَ المختار السوسيّ هذه النسبة التي قال بها الحضيكيّ اعتماداً على مشجَّرٍ قديمٍ عند أهله يكشف أصول أبي الحسن الرسموكيّ وفروعه، فالرسموكيّ في هذا المشجَّر ولد في مدينة رسموكة في المغرب العربي في قرية إغشّان.

أمّا تاريخ ولادة أبي الحسن الرسموكيّ فلم يقف أحدٌ ممّن ترجم له على تاريخ ولادته.

2. شيوخه:

لم تصرّح المصادر التي ترجمة لأبي الحسن الرسموكيّ سوى بشيخين هما أبو مهدي السكتانيّ وأبو عثمان سعيد بن علي الهوزاليّ، لكنّ تلك المصادر ذكرت لنا أنّه مشاركٌ لعبد الله بن يعقوب السملاليّ في شيوخه لذلك يمكن حصرهم جميعاً بما يأتي:

أ. أبو زيد عبد الرحمن بن عمر بن أحمد الجزوليّ البعقيليّ (ت 1007هـ)[3]

---

[1] ينظر: بشارة الزائرين الباحثين في حكاية الصالحين (مخطوط)، داود بن علي السملالي الكرامي، نسخة مصورة عن أصلٍ بجوزة الشيخ محمد الضو السباعي رحمه الله تعالى (ص 26).

[2] طبقات الحضيكي، محمد بن أحمد الحضيكي، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء – 2006م الطبعة: الأولى، تحقيق: أحمد بومزكو (ج 2 ص 484-485).

[3] ينظر: بشارة الزائرين، الكرامي(ص 35)؛ وطبقات الحضيكي، الحضيكي(ج 2 ص 404)؛ووفيات الرسموكي، مطبعة الساحل – الرباط – 1988م الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد المختار السوسي(ص 23)، والفوائد الجمة في إسناد علوم الأمة، أبو زيد عبد الرحمن التمناري، مطبوعات السنتيسي – الدار البيضاء – 1999م الطبعة: الأولى، تحقيق: الزبيد الراضي (ص 115)؛ والمعسول، المختار السوسي، مطبعة النجاح – الدار البيضاء – 1963م الطبعة: الأولى (ج 8 ص 153-154)، وسوس العالمة، المختار السوسي، مطبعة فضالة – المحمديّة – المغرب – 1960م الطبعة: الأولى(ص 186)؛ورجالات

ب. الفقيه أبو مهدي عيسى بن عبد الرحمن الرجراجيّ الكستانيّ (ت 1062هـ) [4].

ج. سعيد بن عبد الله بن ابراهيم العباسي السملاليّ (ت 1007) [5].

د. سعيد بن علي بن مسعود بن علي السوسيّ الهوزاليّ (ت 1001هـ) [6].

3. تلاميذه

كان لعقليّة أبي الحسن الرسموكيّ البارعة وثقافته الواسعة في العلوم الشرعية وعلم العربية أثرٌ واضحٌ في شهرته وعلو منزلته؛ لذلك توافد عليه طلاب العلم؛ لينهلوا من علمه، فقد أخذ عنه عددٌ من الطلاب، وأفادوا من علمه منهم:

أ. الحسن بين علي السملاليّ التازروالتي (ت1080هـ) [7].

العلم العربي في سوس من القرن الخامس الهجري إلى منتصف القرن الرابع عشر، محمد المختار بن علي بن أحمد السوسي، المغرب – 1409هـ – 1989م الطبعة: الأولى، هيّأه للطبع ونشره: رضى الله عبد الوافي المختار السوسي(ص 31)، وشرح حدود الأُبَّذي في علم النحو، علي بن أحمد الرسموكي (ت 1049 هـ)، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء – 1430هـ ـ 2009م الطبعة: الأولى، دراسة وتحقيق: د.البشير التهالي(ص 72).

[4] ينظر: وفيات الرسموكي (ص 25)؛ وبشارة الزائرين، الكرامي(ص23)؛وفهرسة أبي علي اليوسي، دار الفرقان – الدار البيضاء – 2001م الطبعة: الأولى، تحقيق: حميد حماني(ص 122)؛صفوة ما انتشر من أخبار صلحاء القرن الحادي عشر، محمد الصفير الإفراني، مركز التراث الثقافي المغربي – الدار البيضاء – 2004م الطبعة: الأولى، تحقيق: عبد المجيد الخيالي (ص 207)؛ والفوائد الجمة، التمناري(ص 139)؛وصلة الخلف، محمد بن سليمان الروداني، دار الغرب الإسلامي – بيروت – لبنان – 1988م الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد حجي(ص 22)؛ وطبقات الحضيكي، الحضيكي (ج 2 ص 469)،والتقاط الدرر ومستفاد المواعظ والعبر من أخبار وأعيان المائة الحادية والثانية عشر، محمد بن الطيب القادري، دار الآفاق الجديدة – بيروت – لبنان – 1983م الطبعة: الأولى، تحقيق: هاشم العلوي القاسمي (ص 131)؛ وخلاصة الأثر (ج 3 ص 236)؛ودليل مؤرخ المغرب الأقصى، عبد السلام بن سودة، دار الكتاب – الدار البيضاء – 1965م الطبعة: الثانية(ص 314)؛ والمعسول، المختار السوسي(ج 5 ص 15)؛ وسوس العالمة، المختار السوسي(ص 183)؛ ورجالات العلم العربي في سوس، المختار السوسي(ص 50)؛والحركة الفكرية بالمغرب في عهد السعديّين، محمد حجي، منشورات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر – الرباط – 1976م الطبعة: الأولى(ج 2 ص 1391)؛والأعلام، خير الدين الزركلي (ت 1396 هـ)، دار العلم للملايين – بيروت – لبنان – 2002م الطبعة: الخامسة عشر(ج 5 ص 104)؛تاريخ الأدب العربي، كارل بروكلمان، الهيأة المصرية العامة للكتاب – 1995م الطبعة: الأولى، أشرف على ترجمته إلى العربية: محمود فهمي حجازي (ج 9 ص 499)؛ وشرح حدود الأبذي، الرسموكي(ص 69).

[5] ينظر: وفيات الرسموكي(ص 26)؛ وطبقات الحضيكي، الحضيكي (ج 2 ص 584)؛ وصفوة ما انتشر، الإفراني(ص 271)؛ والفوائد الجمة، التمناري(ص 108)؛ والمعسول، المختار السوسي(ج 18 ص 108)؛ والحركة الفكرية، محمد حجي(ج 2 ص 409)؛ وشرح حدود الأبذي، الرسموكي(ص 71).

[6] ينظر: وفيات الرسموكي(ص 26)؛ وبشارة الزائرين، الكرامي(ص 42)؛ وطبقات الحضيكي، الحضيكي(ج 2 ص 84)؛ والتقاط الدرر، القادري(ص 19-20)؛ونشر المثاني لأهل القرن الحادي عشر والثاني، محمد بن الطيب القادري، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر – الرباط – 1977م الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد حجي، وأحمد التوفيق (ج 1 ص 39)؛ والمعسول،المختار السوسي(ج 5 ص 15)؛ وسوسة العالمة، المختار السوسي(ص 185)؛ وشرح حدود الأبذي، الرسموكي(ص 70).



ب. داود بن عبد الله بن أحمد الحامديّ (ت 1046هـ) [8].

ت. الرسموكيّ صاحب وفيات الرسموكيّ[9].

ث. عبد العزيز بن أبي بكر بن أحمد بن يعقوب الرسموكيّ البرجيّ(ت 1065 هـ) [10].

ج. علي بن عبد الله بن أحمد بن الحاج عمرو السملاليّ (ت 1074) [11].

ح. محمد بن عبد الله بن ابراهيم السملاليّ العباسيّ (ت 1074هـ) [12].

خ. ولده محمد بن علي بن أحمد الرسموكيّ (ت 1073هـ) [13].

د. محمد بن علي بن الحسن بن أحمد بن موسى السملاليّ التازورالتيّ (ت 1066هـ) [14].

4. آثارهُ العلمية

صنّف ابو الحسن الرسموكيّ كتباً قيمةً في الفقه والعقيدة والحساب والطب والنحو، وقد نالت إعجاب العلماء، وكانت تصانيفه في نهاية الحسن والإفادة، ويمكن تقسيم كتبه على قسمين:

أوّلاً: كتبه المطبوعة:

---

(7) ينظر: بشارة الزائرين، الكرامي(ص 19)؛ وطبقات الحضيكي، الحضيكي (ص 198)؛ والمعسول،المختار السوسي(ج 2 ص 281)؛ ورجالات العلم العربي في سوس،المختار السوسي(ص 33)؛ وشرح حدود الأبذي، الرسموكي(ص 75).

(8) ينظر: وفيات الرسموكي (ص 41)؛ وطبقات الحضيكي، الحضيكي (ج 1 ص 226)؛ ورجالات العلم العربي في سوس، المختار السوسي (ص 38)؛ والمعسول،المختار السوسي(ج 5 ص 28).

(9) ينظر: وفيات الرسموكي (ص 16).

(10) ينظر: فهرسة اليوسي (ص 23)؛ وفيات الرسموكي (ص 15)؛وطبقات الحضيكي، الحضيكي(ج 2 ص 504)؛ورجالات العلم العربي في سوس، المختار السوسي(ص 35)؛والمعسول، المختار السوسي(ج 5 ص 20-21).

(11) ينظر: طبقات الحضيكي، الحضيكي(ج 2 ص 484)؛ورجالات العلم العربي في سوس، المختار السوسي(ص 28)؛والمعسول، المختار السوسي(ج 11 ص 49)؛وشرح حدود الأبذي، الرسموكي(ص 76).

(12) ينظر: بشارة الزائرين، الكرامي(ص 23)؛ وفيات الرسموكي(ص 21)؛والمعسول، المختار السوسي(ج 18 ص 105)؛ ورجالات العلم العربي في سوس،المختار السوسي(ص 27)؛ وسوس العالمة، المختار السوسي(ص 181).

(13) ينظر: رجالات العلم العربي في سوس، المختار السوسي(ص 34)؛والمعسول، المختار السوسي(ج 11 ص 207).

(14) ينظر: بشارة الزائرين، الكرامي(ص 18)؛وطبقات الحضيكي، الحضيكي(ج 2 ص 327)؛ وفيات الرسموكي (ص 22)؛والمعسول، المختار السوسي(ج 12 ص 157-158)؛ ورجالات العلم العربي في سوس،المختار السوسي(ص 33)؛ وشرح حدود الأبذي، الرسموكي (ص 76).



أ- تقييد المسائل المستحضرة لبعض مسوغات الابتداء بالنكرة وهي رسالة صغيرة في مسوغات الإبتداء بالنكرة حقّقتها الدكتورة أحلام خليل محمد، ونشرتها في مجلة آفاق الثقافة والتراث.

ب- شرح حدود الأبذي في النحو حقّقه الدكتور البشير التهاليّ، وطبعه في مطبعة النجاح الجديدة، في الدار البيضاء، سنة 1370 هـ -2009م.

ت- مُبْرِز القواعد الإعرابيّة من القصيدة المجرادية حقّقه الدكتور فخر الدين قباوة، وطبعه في مكتبة دار الأوزاعي في الدوحة، سنة 1408هـ - 1988م.

ثانياً: كتبه المخطوطة:

أ- شرح جملة الكلمات العشرنية التي اقتطفها من قواعد الإعراب لابن هشام [15]، وهو رسالة صغيرة اختصر فيها الرسموكيّ باب من أبواب قواعد الإعراب لابن هشام الأنصاري وهو الباب الثالث (في تفسير كلمات يحتاج إليها المعْرِب) وهذه الرسالة هي التي نحن بصدد تحقيقها.

ب- شرح السملاليّة في الحساب [16].

ت- شرح السنوسيّة الصغرى في العقيدة [17].

ث- شرح السنوسيّة الكبرى في العقيدة [18].

ج- شرح مختصر خليل في الفقه [19].

ح- شرح فرائض ابن ميمون، منه نسخة عند الشيخ ابراهيم التامريّ، ومنه نسخة في الخزانة الأدوزية، ونسخة أخرى في مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود بالدار البيضاء بالرقم (3/284)، ومنه نسخة في المسجد الأعظم بتازة بالرقم (1/345) [20].

خ- كتاب في الطب: منه نسخة في مؤسسة عبد العزيز آل سعود رقمها 3/393[21].

---

[15] ينظر: سوس العالمة، المختار السوسي (ص 184)؛وفهرس المخطوطات العربية والأمازيغية، محمد القادري، منشورات مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود - الدار البيضاء - 2005م الطبعة: الأولى(ج 1 ص 396).

[16] ينظر: سوس العالمة، المختار السوسي (ص 185)؛ وشرح حدود الأبذي، الرسموكي(ص 79).

[17] ينظر: سوس العالمة، المختار السوسي (ص 185)؛ وشرح حدود الأبذي، الرسموكي(ص 79).

[18] ينظر: سوس العالمة، المختار السوسي (ص 185)؛ وشرح حدود الأبذي، الرسموكي(ص 79).

[19] ينظر: سوس العالمة، المختار السوسي (ص 184)؛ وشرح حدود الأبذي، الرسموكي(ص 78).

[20] ينظر: فهرس المخطوطات العربية والامازيغية، القادري (ص 239)؛وفهرس مخطوطات الخزانة العلمية بالمسجد الأعظم بتازة، عبد الرحيم العلمي، منشورات وزارة الأوقاف - الرباط - المغرب 2002م الطبعة: الأولى (ج 1 ص 362).

د- كشف الغطاء للسالك عن شرح المكودي لألفية ابن مالك على شرح المكوديّ لألفية ابن مالك منه نسخة في خزانة الأمام على بتارودانت والخزانة الحسينية بالرقم 11679[22].

ذ- مؤلف آخر في الفرائض في الفقه[23].

ر- مجموعة في عمليات تتعلّق بالموتى وشرحها في الفقه[24].

ز- مجموعة فتاويه في الفقه[25].

س- مقدمة في النحو[26].

5. وفاته:

أجمعت المصادر التي ترجمة لأبي الحسن الرسموكيّ أنّه توفي في السادس عشر من رمضان سنة 1049هـ[27].

ثانياً: عنوان المخطوط (الرسالة) وموضوعه ونسبته ومنهجه وشواهده

1. عنوان المخطوط (الرسالة) وموضوعه:

إنّ تسمية المؤلِّف لكتابه أو مؤلَّفه في مقدمته بنحو قوله:(وسمّية بكتاب كذا) أو (هذا الكتاب المسمّى بكذا) ونحو ذلك من العبارات الصريحة في بيان اسم المؤلَّف أو الكتاب هي أقوى الطرق لمعرفة عنوان الكتاب.

وقد كشف أبو الحسن الرسموكيّ رحمه الله تعالى النقاب عن تسمية رسالته هذه في مقدمته فقال:(فهذه جملةٌ مختصرة في تفسير كلمات يحتاج إليها المعْرِب وهي إحدى وعشرون كلمةً)[28] وبهذه التسمية قطع أبو الحسن الرسموكيّ جهيزة قول كلِّ خطيبِ:

---

[21] ينظر: فهرس المخطوطات العربية والامازيغية، القادري (ج 2 ص 716)؛ وشرح حدود الأبذي، الرسموكي(ص 80).

[22] ينظر: فهرس مخطوطات النحو والصرف بالخزانة الحسينية بالرباط، خالد زهري ومصطفى طوبي، المطبعة الوارقة الوطنية - مراكش - 2003م الطبعة: الأولى (ص 349).

[23] ينظر: سوس العالمة، المختار السوسي (ص 184).

[24] ينظر: طبقات الحضيكي، الحضيكي(ج 2 ص 484).

[25] ينظر: سوس العالمة، المختار السوسي (ص 184).

[26] ينظر: سوس العالمة، المختار السوسي (ص 184).

[27] ينظر: وفيات الرسموكي (ص 15-16)؛بشارة الزائرين، الكرامي(ص 26)؛ والفوائد الجمة، التمنارتي (ص 502)؛ والأعلام،الزركلي (ج 4 ص 104).

[28] المخطوط:(و/1).



أمّا موضوع المخطوط فواضحٌ من عنوان فهو اختصار للباب الثالث من أبواب كتاب الإعراب عن قواعد الإعراب لابن هشام الأنصاري وهذا الكتاب نحويّ كما هو معروف فالمخطوط إذن في النحو.

2. نسبة المخطوط إلى مؤلفه

جرت عادة كثير من الباحثين والمحققين أنْ يمروا بكتب التراجم والفهارس ليُوثّقوا نسبة كتابٍ ما إلى صاحبه، فقد أثبت المختار السويّ أنّ مخطوط (جملة مختصرة في تفسير كلمات يحتاج إليها المعْرِب) لأبي الحسن السموكيّ وسمّاه (شرح العشرين حرفاً المذكورة في القواعد الاعراب)[29]

3. طريقته في الاختصار

تناول أبو الحسن الرسموكيّ الباب الثالث (في تفسير كلماتٍ يحتاج إليها المعْرِب) من أبواب كتاب الإعراب عن قواعد الإعراب لابن هشام الأنصاري بالاختصار، وهذا الاختصار يمثل في الاقتصاد في اللفظ دون أنْ يكون ذلك مؤثراً على المعنى المقصود، فضلاً عن ذلك فقد أكتفي أبو الحسن الرسموكيّ بذكر مثالٍ واحدِ لكلّ حرفٍ أو أداةٍ يذكرها على عكس ما فعله ابن هشام الانصاريّ فهو لا يكتفي بذكر المثال الواحد بل يستدل بمثالين أو شاهدين، ومن مظاهر هذا الاختصار في هذه الرسالة أنّ الرسموكيّ حذف قسماً من الشواهد القرآنية التي استدل بها ابن هشام ويظهر ذلك واضحاً جليّا في أكثر الحروف والأدوات التي تحدّث عنها فعلى سبيل المثال لا الحصر حذف شاهدين من القرآن في حديثه عن إذا وحذف ثلاثة شواهد قرآنية في حديثه عن لما وأحياناً يكتفي بذكر الشاهد القرآني ويحذف المثال التعليمي وهذا ما فعله في حديثه نعم، وفي أحيان أخرى يحذف أبو الحسن الرسموكيّ كلّ الشواهد القرآنية التي ذكرها ابن هشام كما فعل في حديثه عن الواو، ومن مظاهر الاختصار عند أبي الحسن الرسموكيّ في هذه الرسالة أنّه حذف الخلاف النحوي الذي ذكره ابن هشام الانصاري في قسمٍ من الحروف والأدوات فجاءت هذه الرسالة خاليةً من الخلاف والآراء المتعددة؛ لأنّ هذه الرسالة جاءت اختصاراً لباب نحوي فلا يتسع المقام إلى التطويل.

---

[29] ينظر: سوس العالمة، المختار السوسي (ص 184)؛ وفهرس المطبوعات الحجرية (ص 179).

4. شواهده

حظي الشاهد المسموع عند النحويّين ما لم يحظَ به أصلٌ من أصول النحو العربي، فهو الأصل الأوّل المقدَّم على الأصول النحويّة الأخرى، وقد اعتمد النحويّون البصريون والكوفيّون على الأدلة السماعيّة في بناء صرحهم النحوي وما أبو الحسن الرسموكيّ ببعيدٍ عن هؤلاء النحويّين في اعتداد بالسماع وتقديمه على غيره من الأدلة السماعيّة التي تتضمّن القرآن الكريمُ وقراءاته والحديث النبوي الشريف وكلام العرب المنظوم والمنثور.

أ. استشهاده بالقرآن الكريم وقراءاته:

اتخذ النحويون القرآن الكريم المصدر الأول لتقعيد القواعد النحويّة، وتثبيت الأحكام، فقد جعل اللغويون والنحويون الشاهد القرآني على رأس الشواهد التي نهلوا منها في تقعيد قواعدهم، وتثبيت أحكامهم وأصولهم، وجعلوه الأصل الأول من أصول الاحتجاج[30].

وأبو الحسن الرسموكيّ واحدٌ من أولئك النحويّين الذين أولوا الشاهد القرآني عنايةً فائقةً إذا الناظر في رسالته (جملةٌ مختصرةٌ في تفسير كلماتٍ يحتاج إليها المعْرِب) يستطيع أن يلاحظ أثر الشواهد القرآنية في معالجة المسائل النحويّة فلا تكاد تخلو مسألة في هذا المخطوط من دون أن يكون لها شاهدٌ من القرآن الكريم فقد استدل بـ(18) بثمانية عشر شاهداً قرآنياً فضلاً عن ذلك فقد استدلّ بـ(26) بستٍ وعشرين شاهداً قرآنياً في كتابه شرح حدود الأبذيّ في علم النحو واستدل بـ(176) شاهداً قرآنياً في كتابه مَبْرَز القواعد الإعرابية، فقد عني أيضاً الاستشهاد بالقراءات القرآنية لبيان قاعدة نحوية أو وجهٍ من وجود العربية، وقد تفرّد الشاهد القرآني بين شواهد أبي الحسن الرسموكيّ فهذه سمة بارزةٌ من سمات استشهاده بالقرآن الكريم، فالآراء الصحيحة هي التي يجد لها الشواهد القرآنية في بيان المسائل النحوية وتوثيقها وإيضاحها من ذلك ما جاء في حديثه عن (إذ) التي تفيد التعليل[31] فقد احتج لذلك بقوله:((**وَلَن يَنفَعَكُمُ ٱلۡيَوۡمَ إِذ ظَّلَمۡتُمۡ أَنَّكُمۡ فِي ٱلۡعَذَابِ مُشۡتَرِكُونَ٣٩**))[32]،ومن ذلك أيضاً ما جاء في كلامه على مجئ (نعم) حرف إعلامٍ إذا وقعت بعد الاستفهام[33]، واحتجّ لذلك بقوله تعالى: ((**وَنَادَىٰٓ أَصۡحَٰبُ ٱلۡجَنَّةِ أَصۡحَٰبَ ٱلنَّارِ**

[30] ينظر: الشواهد والاستشهاد في النحو، عبد الجبار علوان النايلة، مكتبة دار العروبة،- الكويت - 1976م (ص 201)؛والشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه، الدكتورة خديجة عبد الرزاق الحديثي، مطبوعات جامعة الكويت - الكويت - 1394هـ - 1974م (ص 29).

[31] ينظر: المخطوط:(و/2).

[32] سورة الزخرف، من الآية: [39]

[33] ينظر: المخطوط:(ظ/2).

أَن قَدۡ وَجَدۡنَا مَا وَعَدَنَا رَبُّنَا حَقّٗا فَهَلۡ وَجَدتُّم مَّا وَعَدَ رَبُّكُمۡ حَقّٗاۖ قَالُواْ نَعَمۡۚ))[34]، ومن ذلك أيضاً ما جاء في حديثه عن (أنْ) التي تكون حرفَ تفسير [35]، مستدلاً لذلك بقوله تعالى: ((**فَأَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡهِ أَنِ ٱصۡنَعِ ٱلۡفُلۡكَ بِأَعۡيُنِنَا وَوَحۡيِنَا**)) [36].

أمّا موقف أبي الحسن الرسموكيّ من القراءات القرآنية فقد اعتدّ بها وعوّل عليها لذلك احتجّ بها لإثبات قاعدةٍ نحويّة، أو تبيين مسألةٍ وغير ذلك ممّا تؤديه القراءات القرآنية من وظائف في مجال الاحتجاج من ذلك احتجاجه بقراءة عاصم وعبد الله بن عامر وحمزة والحسن وقتادة والأعرج بتشديد ميم (لمّا) [37] في قوله: ((**إِن كُلُّ نَفۡسٖ لَّمَّا عَلَيۡهَا حَافِظٞ ٤**))[38] شاهداً على مجيء (لما) حرف استثناء بمعنى (إلّا) [39].

وهناك مسائل نحوية كثيرة لا يتّسع المقام لذكرها استشهد لها أبو الحسن الرسموكيّ بأي الذكر الحكيم القرآن لتقرير قاعدةٍ نحويّة فكل استدلالات الرسموكيّ بالقرآن الكريم وقراءاته جاءت لتقرير حكمٍ نحويٍّ أو توثيقِ قاعدةٍ وهذه سمة بارزةٌ في منهجه في استشهاده بالقرآن الكريم.

ب. استشهاده بالحديث النبوي الشريف

اختلف العلماء العربية في قضية الاستدلال بالحديث الشريف والاستدلال به، وقد بُسطت هذه القضية بسطاً لا يشجع على تكريرها، فقد أُلفتْ في ذلك كتبٌ مستقلةٌ منها (الحديث النبويّ الشريف وأثره في الدراسات اللغويّة والنحويّة) للدكتور محمد ضاري حمادي و (الحديث النبويّ في النحو العربي) للدكتور محمود فجّال، و (موقف النحاة من الاحتجاج بالحديث الشريف) للدكتورة خديجة الحديثي، و(الشواهد والاستشهاد في النحو) للدكتور عبد الجبار النايلة رحمه الله تعالى، فهذه المصنفات أغنتني عن الحديث عن موقف النحويّين من الاحتجاج بالحديث الشريف

---

(34) سورة الأعراف، من الآية: [44].

(35) ينظر: المخطوط:(و/4).

(36) سورة المؤمنون، من الآية: [27].

(37) ينظر: السبعة في القراءات، أبو بكر أحمد موسى بن العباس بن مجاهد (ت 324 هـ)، دار المعارف – القاهرة – 1980م الطبعة: الثانية، تحقيق: د.شوقي ضيف (ص 678)؛والحجة في علل القراءات السبع، أبو علي الحسن بن عبد الغفار الفارسي (ت 377هـ) وبشير جوجالي، مراجعة عبد العزيز رباح – دار المأمون – دمشق – 1993م الطبعة: الأولى، تحقيق: بدر الدين قهوجي (ج 2 ص 811)؛وحجة القراءات، أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة (ت 450 هـ) مؤسسة الرسالة – بيروت – 1399هـ – 1979م الطبعة: الأولى، تحقيق: سعيد الأفغاني (ص 758)؛واتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر، الشيخ أحمد بن محمد البنا (ت 1117هـ)، دار الندوة – 1359هـ تصحيح: محمد الضباع (ص 436-437).

(38) سورة الطارق، من الآية: [4].

(39) ينظر: المخطوط:(ظ/2).



ومناقشة آراء كلِّ طائفةٍ بما قبلوا من الحديث وما رفضوا الأخذ به، وقد خلص هؤلاء إلى ضرورة الاستدلال بالحديث النبوي الشريف والاستشهاد بمضمونه.

أما موقف أبي الحسن الرسموكيّ من الاستشهاد بالحديث الشريف فقد احتجّ بالحديث النبوي، وأجاز الاحتجاج به، فالحقيقة الملموسة في كتب النحويّين المتقدِّمين و المتأخرين هي الإستدلال بالحديث الشريف والاستشهاد به مع تباين في كمية المستشهد به؛ لذلك سار أبو الحسن الرسموكيّ في ركب هؤلاء النحويّين من هذه الجهة.

ولا يخفى على مَنْ قرأ كتب أبي الحسن الرسموكي قلّة شواهده من الحديث موازنةً بشواهده القرآنية و الشعريّة، فقد استدلّ في كتابه مَبْرَز القواعد الإعرابية بستة عشر شاهداً من الحديث أكثرها جاء لبيان المسائل النحوية أو توثيق القواعد النحويّة وإقرارها من ذلك احتجاجه بقوله صلى الله عليه وسلم ((أيّما امرأةٍ نُكحتْ بغير إذنِ وليّها فنكاحها باطلٌ فنكاحها باطلٌ))[40] شاهداً على التوكيد اللفظي[41]، وأورد أبو الحسن الرسموكيّ قول النبي محمدٍ صلى الله عليه وسلم:(تسمّو باسمي ولا تُكنّوا بكنيتي)[42] شاهداً على تعدّي الفعل سمّى بالباء[43]، ونكتفي بهذا القدر فهناك مواضع أخرى استدلّ لها أبو الحسن الرسموكيّ بالحديث الشريف وجاء الحديث الشريف منفرداً دون أنْ يذكر معه شواهد أخرى، وما قدّمته يدلُّ دلالةً واضحة على مدى عنايته بالحديث الشريف واعتماده مصدراً مهماً في تأصيل الأحكام النحويّة وتقعيدها.

ت. استشهاده بكلام العرب المنظوم والمنثور

كلام العرب المنظوم والمنثور الرافد الثالث بعد القرآن الكريم وقراءاته والحديث الشريف، فهو المصدر الأساسي والمهم من مصادر السماع التي رفدت الدرس اللغوي والنحوي بكلِّ ما يحتاج من الشواهد لتقعيد القواعد[44].

وقد لقي الشاهد الشعري حفاوةً كبيرةً عند أبي الحسن الرسموكيّ وعني به في توثيق القواعد النحوية فقد استشهد في كتابه مبرز القواعد الإعرابية بـ (123) شاهداً شعرياً لشعراء جاهلين وإسلاميين وموَلّدين واستدل

---

(40) الجامع الصغير (ج 1 ص 204).

(41) ينظر: مبرز القواعد الإعرابية (ص 280).

(42) الجامع الصغير: (ج 1 ص 224).

(43) ينظر: مبرز القواعد الإعرابية (ص 81).

(44) ينظر: إنباه الرواة على أنباه النحاة، جمال الدين علي بن يوسف القفطي (ت 646هـ) مطبعة دار الكتب المصرية – القاهرة – 1950م تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (ج 2 ص 258)؛وأصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث، للدكتور محمد عيد، عالم الكتب – القاهرة – 1973م (ص 21-22).



بشاهدين من الشعر في رسالته (جملة مختصرة في تفسير كلمات يحتاج إليها المعْرِب) وقد وظّف أبو الحسن الرسموكيّ الشواهد الشعرية في بيان المسائل النحوية وتوثيقها؛ لأنّ توثيق القواعد النحويّة لعدُّ من أهم الوظائف التي يؤديها الشاهد النحويّ فقد أفاد من الشاهد الشعري في بيان المسائل النحويّة وإيضاحها من ذلك استشهاده بقول الشاعر[45]:

قـــد أتـــرك الِـــرْن مُصْـــفَرّاً أناملُـــهُ كـــأنّ أثوابَـــهُ مُجّـــت بفرصـــادِ

شاهداً على إفاده (قد) معنى التكثير[46]

ومن ذلك أيضاً ما جاء في حديثه عن إذ التي تكون حرف مفاجأة إذ قال: (وحرف مفاجأة في نحو مثل قول الشاعر[47]:

.... فبينمـــــا العُســـــرُ إذ دارَتْ مياســـــيرٌ)[48]

ومما تقدّم يتبيّن لنا استشهاد أبي الحسن الر سموكيّ بالشعر، فقد تجلّت لنا الحقيقة بأبهى صورها؛ لتؤكد عنايته بالشاهد الشعري وجعله من الأدلة المهمة.

أما استشهاده بكلام العرب المنثور فقد اعتدّ علماء العربية بكلام العرب وأمثالها في مجال الاستدلال اللغويّ و النحويّ، والمتتبع لتراث علماء العربية يجد أنّهم استدلوا بما أُثر عن العرب من أمثالٍ وأقوالٍ[49].

وقد سار أبو الحسن الرسموكيّ في ركب هؤلاء النحويّين واللغويّين القدماء فقد اعتدَّ بأقوال العرب وأمثالهم دعوّل عليها كثراً في مواطن مختلفة من ذلك استشهاده بالمثل: (تسمعُ بالمعيديّ خيرٌ من أن تراه)[50] شاهداً على أنّ

---

(45) ديوان عبيد الأبرص، مطبعة البابي الحلبي – القاهرة – 1377هـ – 1977م تحقيق: حسين نصّار (ص 49).

(46) ينظر: المخطوط: (و/4) – (و/5).

(47) هذا عجُز بيت من (البحر البسيط)، صدره: (اسْتَقْدِرِ اللهَ خيرًا وارْضَيَنَّ به)، وقد اختلفوا في نسبته، فقيل: لعثير بن لبيد، وقيل: لحريش بن جبلة، وقيل: لعثمان بن لبيد العذري، وهو من شواهد الكتاب (ج 3 ص 528)؛ وأمالي ابن الشجري(ج 2 ص 207)؛ومجالس ثعلب، أبو العباس أحمد بن يحيى المعروف بثعلب (ت 291هـ)، دار المعارف – القاهرة – مصر – 1960م تحقيق: عبد السلام محمد هارون(ص 220)؛مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ)، منشورات محمد على بيضون، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان – 1418هـ – 1996م الطبعة: الأولى، قدّم له ووضع حواشيه وفهارسه: حسن حمد، وأشرف عليه وراجعه: إميل بديع يعقوب (ج 1 ص 170)؛والإعراب عن قواعد الإعراب، أبو محمد عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري (ت 761 هـ) دار الفكر – 1970م الطبعة: الأولى، تقديم وتحقيق: رشيد عبد الرحمن العبيدي (ص 96)؛مصابيح المغاني في حروف المعاني، محمد بن علي ابراهيم الخطيب الموزعي المعروف بابن نور الدين (ت 825)، دار المنار – القاهرة – 1414هـ، 1993م الطبعة: الأولى، دراسة وتحقيق: د. عائض بن نافع بن ضيف الله العمري (ص 81)؛وموصل الطلاب إلى قواعد الإعراب، الشيخ خالد بن عبد الله الأزهري (ت 905 هـ) مكتبة ابن سينا للطبع والنشر والتوزيع – القاهرة – 2005م تحقيق وتعليق: محمد إبراهيم سليم (ص 65).

(48) المخطوط:(و/2).

(49) ينظر: أصول النحو العربي، محمد عبد (ص 34).

الجملة يكون لها محلٌّ من الإعراب إذا أُسند إليها والمعنى سماعكُ بالمعيديّ خيرٌ خيرٌ من أنْ تراه[51] وأستدل أيضاً بقولهم :(بالرِّفاء والبنين) شاهداً على حذف متعلّق الجار والمجرور وهو الفعل (أَعْرَسْتَ)[52].

ونخلص من هذا كلِّه أنّ أباالحسن الرسموكيّ اعتدّ بأقوال العرب وأمثالهم، واعتمدها مصدراً مهماً في تأصيل الأحكام النحوية وتقعيدها.

ثالثاً: النسخة الخطيّة المعتمدة في التحقيق ومنهجي في التحقيق:

1. النسخة الخطيّة المعتمدة في التحقيق

رسالة (جملة مختصرة في تفسير كلمات يحتاج إليها المعْرِب) هي اختصار باب من أبواب كتاب الإعراب عن قواعد الإعراب لابن هشام وهو الباب الثالث (في تفسير كلماتٍ يحتاج إليها المعْرِب) وقد عثرت على نسخةٍ واحدةٍ من مخطوط هذه الرسالة ولم أقف على غيرها والمخطوط محفوظ في مؤسسة عبد العزيز آل سعود الدار في الرباط بالرقم (266/1) ويقع في خمسة ورقات في كلّ ورقة صفحتان ماعدا الورقة الخامسة الأخيرة ففيها صفحةٌ واحدةٌ يتراوح عدد أسطر الصفحات بين 11 سطراً أو 12 سطراً، ففي بعض صفحات المخطوطة يكون أسطرها 11 سطراً وفي بعض الأخر 12 سطراً وهذه النسخة كاملةٌ وجيدةٌ خطها واضحٌ معتادٌ، وقد عثرت على نسخة أخرى من هذا المخطوط في مؤسسة آل سعود في الرياض رقمها (266/4) وهي النسخة نفسها المحفوظة في مؤسسة عبد العزيز آل سعود في الدار البيضاء في الرباط.

2. منهجي في التحقيق:

أ. نسخ المخطوط وضبط النص على المشهور في قواعد الإملاء.

ب. رمزت لبدية وجه كلِّ ورقة من المخطوط بالرمز (و) ولبداية ظهرها بالرمز (ظ) ووضعت مع كل رمزٍ رقم الورقة واضعاً بين الرقم والرمز خطّاً مائلاً وجعلتها بين قوسين هكذا (و/2) (ظ/2).

ت. عزو الآيات القرآنية إلى سورها وجعلها بين قوسين مزهرَّين.

ث. عزو الأشعار العربية إلى أصحابها من دواوين الشعراء والمصادر التي كانت لها عناية في ذلك.

---

(50) مجمع الأمثال (ج 1 ص 129).

(51) ينظر: مَبْرَز القواعد الإعرابية (ص 285).

(52) ينظر: مَبْرَز القواعد الإعرابية (ص 355).

ج. قمت بترجمة موجزة لكلِّ علم من الأعلام ورد في هذه الرسالة وأحلت ذلك إلى كتب التراجم.

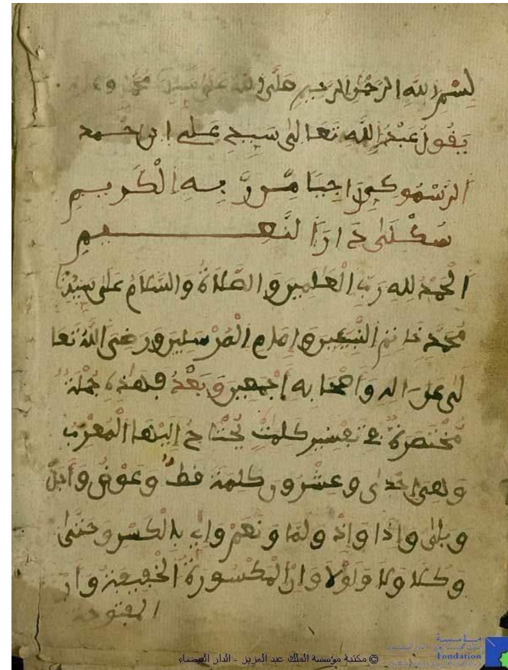
ح. تخريج الآراء النحويّة، فأشرت إلى إلى مواضع المسائل النحوية وغير ذلك في مصادرها التي أفاد منها أبو الحسن الرسموكيّ التي صرّح بها أو لم يصرّح بها.

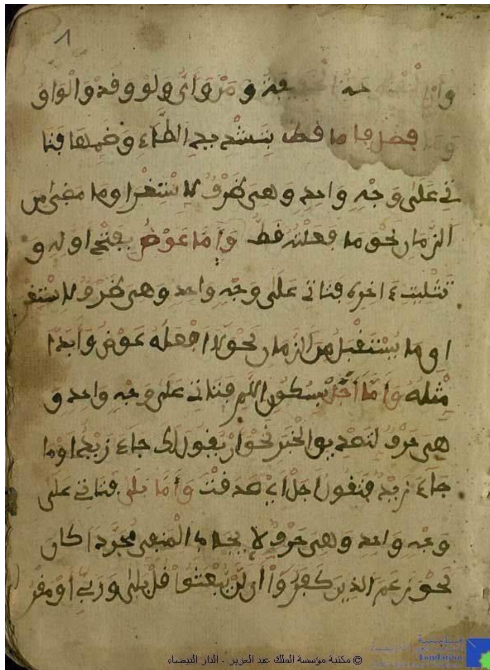
خ. التعليق في الهوامش على ما به حاجةٌ إلى التعليق، ووضحت ما به حاجةٌ إلى توضيحٍ وزيادةٍ لتتم الفائدة به.

د. قسمّت عملي على قسمين الأول الدراسة والآخر كان للنص المحقّقِ.

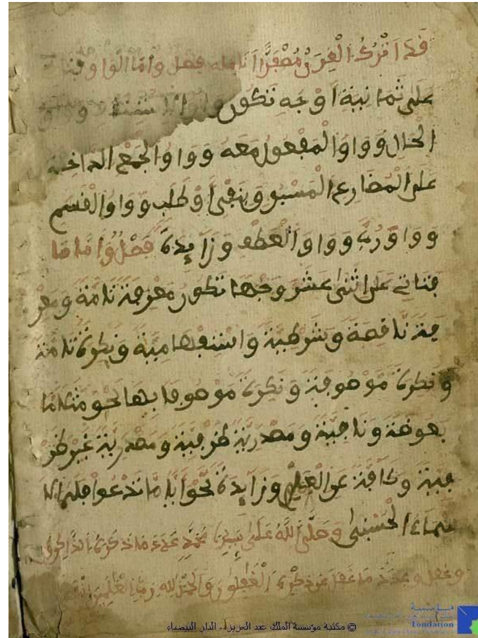
ألحقت في نهاية القسم الأوّل (الدراسة) صوراً للمخطوط الذي وقفت عليه.

رابعاً: صور من المخطوط





الورقة الأولى من المخطوط


قد أدرك الغرق مصفرًا أناملهُ. فصل: وأمّا الواو [illegible]
على ثمانية أوجه: تكون واو الاستئناف [illegible]
الحال، وواو المفعول معه، وواو الجمع الداخلة
على المضارع المسبوق بنفي أو طلب، وواو القسم
وواو رُبّ، وواو العطف، وزائدة. فصل: وأمّا ما
فتأتي على اثني عشر وجهًا: تكون معرفة تامة، ومعر
فة ناقصة، وشرطية، واستفهامية، ونكرة تامة
ونكرة موصوفة، ونكرة موصوفًا بها، نحو مثلًا ما
بعوضة، ونافية، ومصدرية ظرفية، ومصدرية غير ظر
فية، وكافة عن العمل، وزائدة، نحو أيًّا ما تدعوا فله الأ
سماء الحسنى. وصلى الله على سيدنا محمد عدد ما ذكره الذاكرون
وغفل عن ذكره الغافلون، والحمد لله رب العالمين [illegible]

الورقة الأخيرة من المخطوط

القسم الثاني: النص المحقَّق

بسم الله الرحمن الرحيم

صلى الله على سيدنا محمدٍ وعلى آله وصحبه.

يقول عبدُاللهِ تعالى سيِّد علي بن أحمد الرسموكيّ راجيًا مِنْ رَبِّهِ سُكْنى دارِ النَّعيم:

الحمدُ للهِ ربِّ العالمين، والصَّلاةُ والسَّلامُ على سيِّدنا مُحمدٍ خَاتمِ النَّبيين، وإمام المرسلين، ورضي الله تعالى على آلهِ وأصحابهِ أجمعين. وبعدُ:

فهذه (جملةٌ مختصرةٌ في تفسير كلماتٍ يحتاجُ إليها المعْرِبُ)، وهي إحدى وعشرون كلمةً: (قَطُّ، وعَوْض، وأَجَلْ، وبَلَى، وإذا، وإذْ، ولَمَّا، ونَعَمْ، وإيْ، وحَتَّى، وكَلَّا، ولا، ولَوْلا، و(إنْ) المكسورة الخفيفة، و(أنْ) (**ظ/1**) المفتوحة الخفيفة، ومَنْ، وأيّ، ولَوْ، وقَدْ، والواو، وما).

فصلٌ

فأَمَّا (قَطُّ) بتشديد (الطَّاء)، وضَمِّها[53]؛ فتأتي على وجهٍ واحدٍ[54]؛ لاستغراق ما مَضى من الزمان، نحو: (ما فَعلتهُ قَطُّ) [55].

وأمَّا (عَوْضُ) بفتح أوَّلِه، وتثليث آخره[56]؛ فتأتي على وجهٍ واحدٍ، وهي: ظرفٌ لاستغراق ما يُستقبل من الزَّمان[57]، نحو: (لا أفْعلُهُ عَوْضُ)، وأبدًا مثلُهُ[58].

---

(53) في (قَطُّ) لغات كثيرة، أشهرها (قَطُّ) بفتح القاف، وتشديد الطاء وضمها، وهي أشهر لغة وأفصحها، و(قَطِّ) بفتح القاف وتشديد الطاء وكسرها، على أصل التقاء الساكنين، و(قُطُّ) باتباع القاف للطاء بالضم، و(قَطُ) بفتح القاف وتخفيف الطاء وضمها، و(قَطْ) بفتح القاف وتخفيف الطاء وسكونها. ينظر: مجالس ثعلب، ثعلب(ص 157)؛ والصحاح في اللغة والعلوم، اسماعيل بن حماد الجوهري، دار الحضارة العربية – بيروت – لبنان تحقيق: نديم مرعشلي وأسامة مرعشلي، مادة (قطط) (ج 3 ص 1153)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص 354)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين (ص 325)؛شرح الإعراب في قواعد الإعراب، أبو عبد الله محيي الدين محمد بن سليمان المعروف بالكافيجي (ت879هـ)، مركز البحوث والدراسات سلسلة إحياء التراث الإسلامي – بغداد – 1427هـ – 2006م دراسة وتحقيق: د.عادل محمد عبد الرحمن الشنداح (ص 267)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 57).

(54) في الحقيقة فإنَّ (قَطُّ) تأتي على ثلاثة أوجه:

الأول: أنْ تكون ظرف زمان لاستغراق الماضي، وتختصُّ بالنفي، نحو: (ما فعلتُهُ قَطُّ).

والثاني: أنْ تكون اسم فعل، بمعنى (يكفي)، وهذه (قَطْ) المفتوحة القاف الساكنة الطاء، فيقال: قطْني، بنون الوقاية، كما يقال: يكْفيني.

والثالث: أنْ تكون اسم، بمعنى (حسب)، وهي (قَطْ) المفتوحة القاف الساكنة الطاء. ينظر: الكتاب، أبو عمر بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه (ت 180 هـ) مكتبة الخانجي – القاهرة – 2006م الطبعة: الثالثة، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون (ج 3 ص 268،وج 4 ص 228)؛ والمقتضب، (ج 1 ص 45)؛وحروف المعاني، أبو القاسم عبد الرحمن بن اسحاق الزجاجي (ت 340هـ)، بيروت – لبنان – 1404هـ – 1984م الطبعة: الأولى، حققه وقدّم له: د.علي توفيق الحمد (ص 35– 36)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص 354)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 325).

(55) ينظر: حروف المعاني،الزجاجي(ص 35– 36)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص 354)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 325)؛وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافِيَجي (ص 268)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 57)؛وحل معاقد القواعد اللائي تثبت بالدلائل والشواهد، أبو الثناء أحمد بن محمد بن عارف الزيلي السواسي (ت 1009 هـ)، مكتبة حسين العصرية – بيروت – لبنان – 1433هـ الطبعة: الأولى، دراسة وتحقيق: د.عمر علي محمد الدليمي(ص 162).

(56) أي: تثليث (الضاد) بالضم، والفتح، والكسر. ينظر: المثلث اللغوي، ابن السيد البطليوسي (ت) دار الحرية – بغداد – 1982م تحقيق: صلاح الفرطوسي (ج 2 ص 254)؛ولسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور المصري (ت 711هـ)، القاهرة – مصر تحقيق: لجنة بدار المعارف،مادة (عوض)(ج 4 ص 3171)؛ والإعراب في قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 65)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 270)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 58).

(57) ذهب ابن مالك إلى أنَّ (عوض) ترد لاستغراق الزمان الماضي، وتكون بمعنى (قَطْ). ينظر: تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، أبو عبد الله محمد بن مالك الطائي (ت 672 هـ) دار الكتاب العربي – القاهرة – 1387هـ – 1968م تحقيق: محمد كامل بركات (ص 58).

(58) ينظر: الإعراب في قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 66)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام (ج 1 ص 302)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 288)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 270)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 95).



وأمَّا (أَجَلْ) بسكون اللام؛ فتأتي على وجهٍ واحدٍ، وهي: لتصديق الخبر، نحو أن يقول لكَ: (جاءَ زيدٌ)، أو (ما جاء زيدٌ)، فتقول: (أَجَلْ) (59).

وأمَّا (بَلَى)، فتأتي على وجهٍ واحدٍ، وهي: حرفٌ لإيجاب المنفيِّ(60)، مُجَرَّدًا كان، نحو: ((**زَعَمَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَن لَّن يُبۡعَثُواْۚ قُلۡ بَلَىٰ وَرَبِّي**))(61)(و/ 2)، أو مقرونًا بالاستفهام(62)، نحو: ((**أَلَسۡتُ بِرَبِّكُمۡۖ قَالُواْ بَلَىٰ**))(63)، أي: بلى أنتَ ربُّنا، فهذه الأربع تأتي على وجهٍ واحدٍ.

فصلٌ

وأمَّا (إذا) فتأتي على وجهين: تكون ظرفًا مستقبلاً خافضًا لشرطه منصوبًا بجوابه(64) صالحةً لغير ذلك(65)، وتختص بالجملة الفعلية(66)، وحرف مفاجأة(67)، وتختصُّ بالجملة الاسمية(68)، وقد اجتمعا(69) في قوله تعالى: ((**ثُمَّ إِذَا دَعَاكُمۡ دَعۡوَةٗ مِّنَ ٱلۡأَرۡضِ إِذَآ أَنتُمۡ تَخۡرُجُونَ**))(70).

---

(59) ينظر: رصف المباني في حروف المعاني، أحمد بن عبد النور، مطبوعات مجمع اللغة العربية – دمشق – 1395هـ – 1975م الطبعة: الأولى، تحقيق: أحمد محمد الخرّاط (ص 59)؛والجنى الداني في حروف المعاني، حسن بن قاسم المرادي (ت 749 هـ)، مؤسسة الكتب للطباعة والنشر – جامعة الموصل – 1369هـ – 1976م تحقيق: طه محسن(ص 354)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص 51)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 77)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 271)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 95).

(60)ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 6)؛ والجنى الداني، المرادي(ص 401)؛ ورصف المباني، ابن عبد النور(ص 157– 158)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص 223)؛ والإعراب في قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 94).

(61) سورة التغابن، من الآية: [7].

(62) ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 401)،ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص 223)؛ والإعراب في قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 94)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 274)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 60).

(63) سورة الأعراف، من الآية: [172].

(64) ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 63)،والجنى الداني، المرادي(ص 360)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص183)؛ والإعراب في قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 95)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 84).

(65) (إذا) الاسمية لها أربعة أقسام:

الأول: أن تكون ظرفًا لما يُستقبل من الزمان، متضمنة معنى الشرط غالبًا، نحو: (إذا جاء زيدٌ فقمْ إليه)، وهذا القسم ذكره المؤلف، وذكر أنَّ (إذا) تكون صالحة لغير هذا المعنى.

والثاني: أن تكون ظرفًا لما يُستقبل من الزمان، مُجردة من معنى الشرط، نحو قوله تعالى: ((**وَٱلنَّجۡمِ إِذَا هَوَىٰ ١**))[سورة النجم، الآية: 1].

والثالث: أن تكون ظرفًا لِما مضى من الزمان، واقعة موقع (إذْ)، نحو قوله تعالى: ((**وَإِذَا رَأَوۡاْ تِجَٰرَةً أَوۡ لَهۡوًا ٱنفَضُّوٓاْ إِلَيۡهَا**))[سورة الجمعة، من الآية: 11].

والرابع: أن تكون غير ظرفية، فتكون اسمًا مجرورًا بـ(حَتَّى)، كقوله تعالى: ((**حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءُوهَا**))[سورة الزمر، من الآية 71].

ينظر: تسهيل الفوائد، ابن مالك(ص 93– 94)؛والجنى الداني، المرادي(ص 360–363)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص183–188).

(66) أجاز الأخفش الأوسط وقوع المبتدأ (الجملة الاسمية) بعد (إذا)، وتابعه ابن مالك. ينظر: الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392هـ)، مطبعة دار الكتب المصرية – القاهرة – 1952–1956م تحقيق: محمد علي النجار (ج 1 ص 105)؛ وتسهيل الفوائد، ابن مالك(ص 94)؛وشرح ابن الناظم

فصلٌ

وأمَّا (إذ)، فتأتي على ثلاثة أوجه:

تكون ظرفًا لِما مضى من الزَّمان، وتدخل على الجملتين[71]، وحرفَ مفاجأةٍ[72]، في نحو قول الشاعر[73]:

.... فبينمـــــا العُســــــرُ إذ دارَتْ مياســـــيرُ

وحرفُ تعليلٍ[74]، نحو قوله تعالى: ((وَلَن يَنفَعَكُمُ ٱلۡيَوۡمَ إِذ ظَّلَمۡتُمۡ ٣٩))[75]**(ظ/2)**.

وأمَّا (لَمَّا) فتأتي على ثلاثة أوجه:

على ألفية ابن مالك، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن جمال الدين محمد بن مالك (ت 686 هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان – 1420 هـ – 2000م الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد باسل عيون السود (ص 282)؛ ومنهج السالك(ص 289)؛والجنى الداني، المرادي(ص 361)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص183).

(67) ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 63)؛والجنى الداني، المرادي(ص 364)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص178)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 95).

(68) وقد تليها الجملة الفعلية إذا كانت مصحوبةٌ بـ(قد)، نحو ما حُكِيَ عن العرب: (خرجتُ فإذا قد قام زيدُ). ينظر: شرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 279)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 62).

(69) أي: (إذا) الشرطية والفجائية.

(70) سورة الروم، من الآية: [25]. فـ(إذا) الأُولى: شرطية، والثانية: فجائية.

(71) ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 63)؛ والجنى الداني، المرادي(ص 212)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص166)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 96)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 79)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 185).

(72) ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 4 ص 232)؛ والمقتضب(ج 4 ص 191)؛ والمعرَّب(ج 1 ص 102)؛والجنى الداني، المرادي(ص 213)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص170)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 96).

(73) هذا عجُز بيت من (البحر البسيط)، صدره: (اسْتَقْدِرِ اللهَ خيرًا وارْضَيَنَّ به)، وقد اختلفوا في نسبته، فقيل: لعشير بن لبيد، وقيل: لحريش بن جبلة، وقيل: لعثمان بن لبيد العذري، وهو من شواهد الكتاب (ج 3 ص 528)؛ وأمالي ابن الشجري (ج 2 ص 207)؛ ومجالس ثعلب، ثعلب(ص 220)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص170)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 96)؛ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 81)؛وموصل الطلاب، الأزهري(ص 65).

(74) ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 13)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص168)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 81)؛وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 285)؛وموصل الطلاب، الأزهري(ص 65)، وحل مقاعد القواعد، السواسي(ص 186).

(75) سورة الزخرف، من الآية: [39].



تكون حرفَ وجودٍ لوجود؛ إذا دخلت على الماضي(76)، وزعم الفارسي(77)، ومتابعوه(78) أنَّها ظرفٌ بمعنى (حين) (79)، وحرفُ جزمٍ لنفي المضارع، وقلبه ماضيًا، ومتصلاً بنفيه، متوقعًا ثبوته إذا دخلت على المضارع(80)، وحرف استثناء(81)، في نحو قوله تعالى: ((**إِن كُلُّ نَفْسٍ لَّمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ ٤**))(82)، في قراءة مَنْ شَدَّدَ الميم(83).

وأمَّا (نَعَمْ)، فتأتي على ثلاثة أوجه:

تكون حرفَ تصديقٍ للمُخبر؛ إذا وقعت بعد الخَبر(84).

---

(76) ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 4 ص 234)؛ وارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيّان الاندلسي (ت 745 هـ)، مطبعة الخانجي – القاهرة – 1418هـ – 1998م الطبعة: الأولى، تحقيق وشرح ودراسة: د.رجب عثمان محمد، ومراجعة: د.رمضان عبد التواب (ج 4 ص 1896)؛والجنى الداني، المرادي(ص 538)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص537)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 97).

(77) هو أبو علي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفَّار، الفارسي، عالم العربية في زمانه، أخذ عن الزَّجَّاج، وأخذ عنه ابن جني، وعلي بن عيسى الرَّبعيّ. وله مؤلفات كثيرة، منها: الإيضاح، والحُجَّة في علل القراءات، والتكملة، وغيرها. توفي سنة (377 هـ). ينظر: نزهة الإلباء في طبقات الأدباء، أبو البركات الانباري (ت 577هـ)، مطبعة المعارف – بغداد – 1959م تحقيق: إبراهيم السامرائي (ص 315)؛ وإنباه الرواة، القفطي(ج 1 ص 273– 275)؛بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ)، مطبعة عيسى البابي الحلبي – القاهرة – 1964م تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (ج 1 ص 496– 498).

(78) وهذا الرأي في: الأُصول، لابن السراج في كتابه الأصول في علم النحو، أبو بكر محمد بن السري بن السراج (ت 316 هـ)، مطبعة النعمان – النجف – 1393هـ – 1973م تحقيق: عبد الحسين الفتلي (ج 2 ص 157، وج 3 ص 179)، وتبعه أبو علي الفارسي، وابن جني، وقال أبو حيَّان: (وذهب ابن السَّرَّاج، وابن جني، والفارسي إلى أنَّهُ ظرفُ زمانٍ، بمعنى "حين"). ارتشاف الضرب، أبو حيان(ج 4 ص 1897).

(79) ينظر: الأزهرية في علم الحروف، علي بن محمد الهروي (ت 1415 هـ)، مطبوعات مجمع اللغة العربية – دمشق – 1401هـ تحقيق: عبد المعين الملوحي (ص 199)؛ وشرح الكافية الشافية (ج 3 ص 1643– 1644)؛ وارتشاف الضرب، ابو حيان(ج 4 ص 1897)؛والجنى الداني، المرادي(ص 538)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص237)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 400–401).

(80) ينظر:الجنى الداني، المرادي(ص 537)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص533)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 98)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 398)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي (ص 287)؛ وموصل الطلاب، الازهري(ص 66)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 193).

(81) ينظر: مشكل إعراب القرآن، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت437 هـ)، مؤسسة الرسالة – بيروت – 1988م الطبعة: الرابعة، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن (ج 2 ص 811)؛والبحر المحيط، أبو حيّان الأندلسي (ت 745 هـ)، مطبعة السعادة – مصر – 1328هـ الطبعة: الأولى (ج 8 ص 454)؛الجنى الداني، المرادي(ص 537)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص539)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 98).

(82) سورة الطارق، الآية: [4].

(83) وهي قراءة عبدالله بن عامر، وعاصم بن أبي النجود، وحمزة بن حبيب الزيات، والحسن، وقتادة، والأعرج، ف(لما) بمعنى (إلَّا)، وهذه لهجة مشهورة في هُذيل وغيرهم، تقول العرب: (أقسمتُ عليكَ لَمَّا فعلتَ كذا)، أي: إلَّا فعلتَ. ينظر: السبعة في القراءات، ابن مجاهد(ص 678)؛والحُجَّة في علل القراءات السبع، الفارسي(ج 7 ص 639)؛ ومشكل إعراب القرآن، القيسي(ج 2 ص 811)؛ وحُجَّة القراءات، ابن زنجلة(ص 758)؛ والبحر المحيط، أبو حيان (ج 8 ص 454)؛ وإتحاف فضلاء البشر، البنا(ص 436– 437).

وحرفَ إعلامٍ؛ إذا وقعت بعد الاستفهام[85]، نحو قوله تعالى:((**فَهَلْ وَجَدتُّم مَّا وَعَدَ رَبُّكُمْ حَقًّاۖ قَالُواْ نَعَمۡۚ**))[86].

وحرف وعدٍ؛ إذا وقعت بعد الطلب[87]، نحو أنْ يقولَ لكَ: (أَحْسِنْ إلى فُلانٍ)، فتقولَ: نَعَمْ. (**و/3**).

وأمَّا (إيْ) بكسر الهمزة، وسكون الياء؛ فتأتي على الثلاثة الأوجه المذكورة في (نَعَمْ)، تصديقٌ، وإعلامٌ ووعدٌ؛ إلَّا أنَّها تختصُّ بـ(القَسَمْ) [88]، نحو: ((**قُلْ إِي وَرَبِّيٓ**))[89].

وأمَّا (حَتَّى) فتأتي على ثلاثة أوجه:

تكون حرفَ جرٍّ[90]، نحو: ((**حَتَّىٰ مَطۡلَعِ ٱلۡفَجۡرِ ٥**))[91].

وحرفَ عطفٍ[92].

وحرفَ ابتداءٍ[93]، نحو: ((**حَتَّىٰ يَقُولَ ٱلرَّسُولُ**))[94]، بالرفع[95].

---

[84] ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 6)؛والجنى الداني، المرادي(ص 439)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص650)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 99-100)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 493).

[85] ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 469)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص650)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 493)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي (ص 293).

[86] سورة الأعراف، من الآية: [44].

[87] ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 6)؛ الجنى الداني، المرادي(ص 469)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص650)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 493)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 197).

[88] ينظر: الصاحبي في فقه اللغة، وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس (ت 395هـ)، مؤسسة بدران - بيروت - 1383هـ - 1963م تحقيق مصطفى الشويمي (ص 101)؛ ورصف المباني، ابن عبد النور(ص 136)؛والجنى الداني، المرادي(ص 252)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص159)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 187).

[89] سورة يونس، من الآية: [53].

[90] ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 64)؛ وشرح المفصل، ابن يعيش (ج 8 ص 17)،والجنى الداني، المرادي(ص 498)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص244)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 232)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 69).

[91] سورة القدر، من الآية: [5].

[92] هذا مذهب البصريين، ومذهب الكوفيين أنَّ (حَتَّى) ليست بعاطفة، وأنَّ ما بعدها يُعرب على إضمار عامل، فهي ابتدائية عندهم. ينظر: الصاحبي، ابن فارس(ص 151)؛ وشرح المفصل، ابن يعيش(ج 8 ص 96- 97)؛والجنى الداني، المرادي(ص 501)؛ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 237)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 70).

[93] ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 504)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص254)؛ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 234)؛ وشرح الإعراب عن قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 311)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 71)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 210).

[94] سورة البقرة، من الآية: [214].



وأمَّا (كَلَّا) بفتح الكاف، وتشديد اللام، فتأتي على ثلاثة أوجه:

تكون حرفَ ردعٍ[96].

وحرفَ تصديقٍ، بمعنى (إيْ) [97]، نحو: ((**كَلَّا وَٱلْقَمَرِ ٣٢**))[98].

حرف بمعنى (حَقًّا)، أو (إلَّا) الاستفتاحية، على خلاف في ذلك.

نحو: ((**كَلَّا لَا تُطِعْهُ**))[99].

فالمعنى على الأول: حقًّا لا تطعه[100]،

وعلى الثاني: إلَا لا تُطعه[101].

وأمَّا (لا)، فتأتي على ثلاثة أوجه: فتكون نافية[102]، وناهية[103]، وزائدة[104]، نحو قوله تعالى: ((**مَا (ظ/ 3)مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ**)) [105]، فهذه السبع التي تأتي على ثلاثة أوجه.

---

[95] وهي قراءة نافع بن أبي نعيم. ينظر: السبعة في القراءات، ابن مجاهد (ص 181)؛ والحجة في علل القراءات السبع، الفارسي(ص 95- 96)؛ وحجة القراءات، ابن زنجلة (ص 131)؛والتيسير في القراءات السبع، أبو عمر بن عثمان بن سعيد الداني (ت 444هـ)، مكتبة المثنى (نسخة مصورة) - استانبول - 1920م عُني بتصحيحه: أوتربرتزل (ص 80).

[96] وهذا مذهب الخليل، وسيبويه، وجمهور البصريين. ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 4 ص 235)؛ومعاني القرآن وإعرابه، أبو اسحاق ابراهيم بن السري الزجاج (ت 3121 هـ)، القاهرة - 1973-1974م الطبعة: الأولى، تحقيق: عبد الجليل عبده شبلي (ج 3 ص 345)؛ وشرح (كَلَّا، وبَلى، ونَعَمْ) لمكي القيسي: 23،والجنى الداني، المرادي(ص 525)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص377)؛ والبرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت 794 هـ)، دار المعرفة - بيروت تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (ج 3 ص 315).

[97]هذا مذهب القرَّاء، والنضر بن شُميل. ينظر: الجنى الداني، المرادي (ص 525)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص378)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين (ص 366)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 73).

[98] سورة المدثر، الآية: [32].

[99] سورة العلق، من الآية: [19].

[100] وهذا مذهب الكسائي، وتلميذه نصير بن يوسف، ومحمد بن أحمد بن واصل، وأبي بكر ابن الأنباري. ينظر: الوقف على كلّا وبلى في القرآن، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت 437هـ)، مجلة كلية الشريعة - 1976م العدد: 3، تحقيق: د.حسين نصّار (ص 102)؛والقطع والائتناف، أبو جعفر أحمد بن محمد النحّاس (ت 338 هـ)، مطبعة العاني - بغداد - 1398هـ - 1978م الطبعة: الأولى، تحقيق: أحمد خطاب العمر (ص 458)؛والجنى الداني، المرادي(ص 525)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص378)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 366)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 73).

[101] هذا مذهب أبي حاتم السجستاني، والزّجاج. ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش(ج 9 ص 16)؛والجنى الداني، المرادي(ص 525)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص378)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 366)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي (ص 318).

فصلٌ

وأمَّا (لَولا) فتأتي على أربعةِ أوجهٍ:

تكون حرفًا يقتضي امتناع جوابه لوجود شرطه، وتختصُّ بالجمل الاسمية[106]، نحو: (لولا زيدٌ لأكرَمْتُكَ).

وحرفَ تحضيضٍ، إذا دخلت على المضارع[107].

وحرفَ توبيخٍ، إذا دخلت على الماضي[108]، نحو: ((**فَلَوْلَا نَصَرَهُمُ**))[109].

وحرف استفهام[110]، نحو: ((**لَوْلَآ أَخَّرْتَنِيٓ إِلَىٰٓ أَجَلٍ قَرِيبٍ**))[111].

وأمَّا (إنْ) المكسورة الهمزة، المخففة النون؛ فتأتي على أربعة أوجهٍ:

تكون حرفَ شرطٍ[112]، وحرفَ نفيٍ، ومخففة من الثقيلة، وزائدة[113].

---

(102) ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 8)؛ والجنى الداني، المرادي(ص 300-301)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص461-463)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 107)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 434-439).

(103) ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 32)؛ ورصف المباني، ابن عبد النور (ص 270)؛والجنى الداني، المرادي(ص 306)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص475-476)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 440-442)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي (ص 320).

(104) ينظر: الأضداد في اللغة، أبو بكر محمد بن القاسم ابن الانباري (ت 328 هـ)، المكتبة العصرية - لبنان - 1407هـ - 1987م تحقيق: محمد أبو الفضل ابراهيم (ص 213- 214)؛وحروف المعاني، الزجاجي(ص 31-32)؛ والصاحبي، ابن فارس(ص 258- 259)؛ والأُزهية، الهروي(ص 154-156)؛ وشرح المفصل، ابن يعيش(ج 8 ص 135- 136)؛والجنى الداني، المرادي(ص 306-308)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص480).

(105) سورة الأعراف، من الآية: [12].

(106) ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 3)؛ وشرح الكافية الشافية (ج 2 ص 778)؛ وشرح ابن الناظم، ابن الناظم (ص 510- 511)؛ وارتشاف الضرب، أبو حيان(ج 4 ص 194)؛والجنى الداني، المرادي(ص 541-542)؛وشرح ابن عقيل (ج 2 ص 393)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص521).

(107) ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 3)؛والجنى الداني، المرادي(ص 547)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص523)؛والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 109)؛ وموصل الطلاب،الأزهري (ص 76).

(108)ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 547)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص523)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 419)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 334)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 226).

(109) سورة الأحقاف، من الآية: [28].

(110) ينظر: الأُزهية، الهروي(ص 66)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص524)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 110)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 420)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 77).

(111) سورة المنافقون، من الآية: [10].

(112) ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 57)؛والجنى الداني، المرادي(ص 228)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص55)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 113)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 69).

نحو: (ما إنْ زيدٌ قائمٌ)، وحيث اجتمعت (ما)، و(إنْ) فإنْ تقدَّمت (ما) فهي نافية، و(إنْ) زائدة، كالمثال المذكور، وإنْ تقدَّمتْ (إنْ) فهي شرطيَّةٌ، و(ما) زائدة (و/ 4)، نحو: ((**وَإِمَّا تَخَافَنَّ مِن قَوْمٍ خِيَانَةً**))[114].

وأمَّا (أنْ) المفتوحة الهمزة، المخففة النون، فتأتي على أربعة أوجه:

تكون حرفًا مصدريًا ينصب المضارع[115].

وزائدة[116]، في نحو: ((**فَلَمَّآ أَن جَآءَ ٱلْبَشِيرُ**))[117].

وحرف تفسير[118]، في نحو:((**فَأَوْحَيْنَآ إِلَيْهِ أَنِ ٱصْنَعِ ٱلْفُلْكَ**))[119].

ومخففة من الثقيلة[120]، نحو: ((**عَلِمَ أَن سَيَكُونُ**))[121].

وأمَّا (مَنْ) بفتح الميم؛ فتأتي على أربعة أوجهٍ[122]:

تكون شرطية، واستفهامية، وموصولة، ونكرةً موصوفة، في نحو: (مررتُ بِمَنْ مُعجبٍ لكَ)، أي: بإنسانٍ مُعْجبٍ لَكَ. فهذه الأربعة التي تأتي على أربعة أوجه.

---

[113] ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 57)؛والجنى الداني، المرادي(ص 228-231)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص55-59)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 114-115)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 167-173)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي (ص 345- 351).

[114] سورة الأنفال، من الآية: [58]، وهي في المخطوط (وإنْ ما تخافنَّ) غير مدغمة.

[115] ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 3 ص5)؛ وحروف المعاني، الزجاجي(ص 58)؛ وشرح ابن الناظم، ابن الناظم(ص 475)؛ وارتشاف الضرب، أبو حيان(ج 4 ص 1637)؛والجنى الداني، المرادي(ص 35)؛ وشرح ابن عقيل(ج 2 ص 343)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص66).

[116] ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 59)؛ وشرح ابن الناظم، ابن الناظم(ص 475)؛والجنى الداني، المرادي(ص 239-240)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص75-76)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 179).

[117] سورة يوسف، من الآية: [96].

[118] ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 58)؛ وشرح ابن الناظم، ابن الناظم(ص 475)؛والجنى الداني، المرادي(ص 239)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص74).

[119] سورة المؤمنون، من الآية: [27].

[120] ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 236)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص72-73)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 177)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 84)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 247).

[121] سورة المزمل، من الآية: [20].

[122] تراجع هذه الأوجه في: حروف المعاني، الزجاجي(ص 55)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص621-622)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 118)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 375- 376).

فصلٌ

وأمَّا (أَيُّ) بفتح الهمزة، وتشديد الياء؛ فتأتي على خمسة أوجهٍ[123]:

شرطيَّةً، واستفهاميَّةً، وموصولةً، وصفةً دالَّةً على معنى الكمالِ، وصلةً إلى نداء ما فيه الألف واللام، نحو: ((**يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ**))[124](**ظ/ 4**) .

وأمَّا (لَوْ) فتأتي على خمسةِ أوجهٍ:

تكونُ حرفَ شرطٍ، يقتضي امتناع ما يليه، واستلزامه لتاليه، وتدخل على الفعل الماضي[125].

وحرفَ شرطٍ مُرادِفًا لـ(إنْ)، إلَّا أنَّها لا تجزمُ إذا دخلت على المضارع[126].

وحرفًا مصدَريًّا مُرادِفًا لـ(أنْ)، إلَّا أنَّها لا تنصب، وأكثر وقوعها بعد (وَدُّوا) [127]، وحرفَ تمَنٍّ[128].

وحرفَ عرضٍ[129].

---

(123) تراجع هذه الأوجه في: حروف المعاني، الزجاجي(ص 62)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص161-164)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 119-121)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 189-193)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 86- 87).

(124) سورة الانفطار، من الآية: [6].

(125) ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 4 ص 224)؛والمفصّل في علم العربية، لجار الله الزمخشري (ت 538هـ)، دار الجيل - بيروت الطبعة: الثانية (ص 32)؛الإيضاح في شرح المفصّل، ابن الحاجب(ت646هـ)، مطبعة العاني - بغداد - 1982م-1983م تحقيق: موسى نباي العليلي (ج 2 ص 241)؛ وشرح ابن الناظم، ابن الناظم(ص 504)؛ وشرح ابن عقيل(ج 2ص 385)؛والجنى الداني، المرادي (ص 288-294)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص490).

(126) ينظر: معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد الفرّاء (ت 207هـ)، علم الكتب - بيروت - 1980م الطبعة: الثانية، تحقيق: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي (ج 1 ص 143 و175)؛ والمفصل، الزمخشري(ص 32)؛والجنى الداني، المرادي (ص 295)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص496)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 126)؛ومصابيح المغاني، ابن نور الدين (ص 413).

(127) أي: بعد ما يدلُّ على تمنٍ، نحو: (وَدَّ، ويَوَدُّ). ينظر: معاني معاني القرآن، الفرّاء(ج 1 ص 175)؛ وتسهيل الفوائد، ابن مالك(ص 38)؛وتوضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، حسن بن قاسم المرادي (ت 749هـ)، دار الفكر العربي - القاهرة - 1422هـ - 2001م الطبعة: الأولى، شرح وتحقيق: د.عبد الرحمن علي سليمان(ج 4 ص 1297)؛والجنى الداني، المرادي(ص 297)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص502)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 126).

(128) ينظر: شرح الكافية الشافية (ج 1 ص 304)؛ وتوضيح المقاصد، المرادي(ج 4 ص 1295)؛والجنى الداني، المرادي(ص 297-298)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص505-506)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 416-417).

(129) ينظر: تسهيل الفوائد، ابن مالك(ص 244)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص507)؛والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 29)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 419).

فصلٌ

وأمَّا (قَدْ)، فتأتي على سبعةِ أوجهٍ[130]: تكونُ اسمًا، بمعنى (حَسْبُ)[131]، واسم فعلٍ، بمعنى (يَكْفِي)، وحرفَ تحقِيقٍ[132]، فتدخل على الماضي[133]، وحرفَ توقُّعٍ مع المضارع، ومع الماضي على الأصح[134]، ولتقريب الماضي[135]، وحرفَ تقليلٍ، إمَّا تقليل الفعل، وإمَّا تقليل متعلَّقِهِ[136]، وحرفَ تكثيرٍ[137]، قاله سيبويه[138] في قول الشاعر[139]: **(و/ 5)**

قَدْ أتْرُكَ القِرْنَ مُصْفَرًّا أنامِلُهُ   كأنَّ أثوابَهُ مُجَّتْ بفرصادِ

---

[130] ينظر: حروف المعاني، الزجاجي(ص 13)؛ والمقتضب(ج 1 ص 42)؛ والأُزهية، الهروي(ص 213)؛والجنى الداني، المرادي(ص 269)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص343)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 130)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 320).

[131] ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 269)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص343)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 130)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 320)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي (ص 414).

[132] ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 4 ص223)؛ وتسهيل الفوائد، ابن مالك(ص 242)؛والجنى الداني، المرادي(ص 269)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص352)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 130)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 324-325).

[133] تدخل (قَدْ) على الفعل المضارع، وتفيد التحقيق أيضًا، نحو قوله تعالى: ((**قَدْ يَعْلَمُ مَآ أَنتُمْ عَلَيْهِ**))[سورة النور، من الآية: 64]، وقوله تعالى: ((**قَدْ نَعْلَمُ إِنَّهُۥ لَيَحْزُنُكَ ٱلَّذِي يَقُولُونَ**))[سورة الأنعام، من الآية: 33]. ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 273)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 131)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 325)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 94)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 275).

[134] ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 4 ص223)؛والجنى الداني، المرادي(ص 271)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص348)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 131)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 322).

[135] أي: تقريبية من الحال. ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 271)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص348)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 132)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 323)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 95- 96)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 278).

[136] ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 272)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص350-351)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 134)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 323)؛وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي (ص 425).

[137] ينظر رأي سيبويه في: الكتاب، سيبويه(ج 4 ص 224).

[138] هو أبو بشر، عمرو بن عثمان بن قنبر، ولقبه: سيبويه، أخذ علم العربية عن الخليل بن أحمد الفراهيدي، ويونس بن حبيب، وعيسى بن عمر، وأخذ عنه: قطرب، والأخفش الأوسط سعيد بن مسعدة، له مؤلفٌ واحدٌ، هو: الكتاب، توفي إثر مناظرة جرت بينه وبين الكسائي، توفي سنة (180 **هـ**). ينظر: مراتب النحويّين، أبو الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي الحلبي (ت 351 هـ)، مطبعة الصحابة – القاهرة – 1954م الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (ص 60- 65)؛وطبقات النحويّين واللغويّين، أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي (ت 379هـ)، دار المعارف – مصر – 1973م تحقيق: محمد أبو الفضل ابراهيم (ص 62- 70)؛ وإنباه الرواة، القفطي(ج 2 ص 346- 360)؛أخبار النحويّين البصريّين، أبو سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان السيرافي (ت 368هـ)، مطبعة البابي الحلبي – القاهرة – 1955م تحقيق: طه الزيني ومحمد عبد المنعم خفاجي (ص 48- 50).

[139] البيت من البسيط، لعبيد بن الأبرص، في ديوانه (ص 49).

فصلٌ

وأمَّا (الواو) فتأتي على ثمانية أوجهٍ[140]: تكونُ (واو) الاستئناف[141]، و(واو) الحال[142]، و(واو) المفعول معه. و(واو) الجمع الداخلة على المضارع المسبوق بنفي، أو طلبٍ[143]، و(واو) القَسَم[144]، و(واو) رُبَّ[145]، و(واو) العطف، وزائدةً[146].

فصلٌ

وأمَّا (ما)، فتأتي على اثني عشرَ وجهًا: تكونُ معرفةً تامَّةً[147]، ومعرفً ناقِصَةً[148]إن، وشَرطيَّةً[149]،

---

(140) تراجع هذه الأوجه في المصادر الآتية: حروف المعاني، الزجاجي(ص 36-39)؛ والأزهية، الهروي(ص 231- 240)؛ ورصف المباني، ابن عبد النور(ص 409- 441)؛والجنى الداني، المرادي(ص 185-186)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص665-683)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 136-140)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 519-529)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 430- 446)؛وموصل الطلاب، الأزهري(ص 98-101)، وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 285- 295).

(141)وهي الواو التي تكون بعدها جملة غير متعلقة بما قبلها في المعنى، ولا مشاركة لما قبلها في الإعراب. ينظر: الجنى الداني، المرادي (ص 191)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص674)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين (ص 523).

(142)سمَّاها الكوفيون (واو الصرف)، لصرفها الفعل المضارع الواقع بعدها عن سنن الكلام، أي: جهة الأول، وهذه الواو تنصب الفعل المضارع بـ(أنْ) مضمرة عند البصريين، وتنصبه بنفسها عند الكوفيين. ينظر: معاني القرآن، الفرَّاء (ج 1 ص 33- 34 و233)، الجنى الداني، المرادي(ص 187)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص676-677).

(143) وهي الواو الداخلة على الجملة الحالية اسمية كانت أم فعلية، وتُسمى (واو الابتداء)، وقدَّرها سيبويه والأقدمون بـ(إذ)، ولا يريدون أنَّها بمعنى (إذ)، لئلا يرادف الحرف الاسم، بل انها وما بعدها قيدٌ للفعل السابق، كما أنَّ (إذ) كذلك. ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 1 ص90)؛وحروف المعاني، الزجاجي(ص 36-37)؛والجنى الداني، المرادي(ص 92)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص675)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 525).

(144) وهو حرف جر يجرُّ الظاهر دون المضمر. ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 185)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص678)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 525).

(145) وهي حرف جر عند المبرد والكوفيين، لنيابتها عن (رُبَّ)، ولا تدخل إلا على مُنكّر، ولا تتعلق إلا بمؤخر. ينظر: الإنصاف في مسائل الخلال، مسألة (55)، والإغراب في جدل الإعراب (ص 47- 48)، والجنى الداني، المرادي(ص 185)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص679).

(146) ذهب الكوفيون والأخفش وتابعهم ابن مالك الى أنَّ (الواو) قد تكون زائدة، وحُمل على ذلك قوله تعالى: ((**حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءُوهَا وَفُتِحَتۡ أَبۡوَٰبُهَا**))[سورة الزمر، من الآية: 73]. ينظر: معاني القرآن، الفراء(ج 1 ص 107)؛ومعاني القرآن، الأخفش سعيد بن مسعدة البلخي المجاشعي (ت 215 هـ)، عالم الكتب – بيروت – لبنان – 1424هـ – 2003م الطبعة: الأولى، تحقيق: د.عبد الأمير محمدأمين الورد (ص 571)؛ وتسهيل الفوائد، ابن مالك(ص 175)؛ والجنى الداني، المرادي(ص 193)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص681).

(147) وهي اسمية، لا تحتاج إلى شيءٍ يوضِّحها، من صلة، أو صفةٍ، وهي على نوعين:

الأول: تكون عامّة، وهي التي لم يتقدّمها اسم تكون هي وعامله صفة له في المعنى، وتُقدَّرُ بقولك الشيء، نحو قوله تعالى: ((**إِن تُبۡدُواْ ٱلصَّدَقَٰتِ فَنِعِمَّا هِيَۖ**))[سورة البقرة، من الآية: 271]، أي: فنِعمَ الشيءُ إبداؤها.

والثاني: تكون خاصة، وهي التي يتقدمها اسم تكون هي وعاملها صفة له في المعنى، وتُقدَّرُ من لفظ ذلك الاسم المتقدّم، نحو: (غسلتهُ غُسُلاً نِعمّا)، أي: نِعم الغُسلُ. ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 1 ص73)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص569-570)؛)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص



واستفهاميةً(150)، ونكرةً تامَّةً(151)، ونكرةً مَوصُوفَةً(152)، ونكرةً موصُوفًا بها(153)، نحو: ((**مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً فَمَا فَوۡقَهَاۚ**))(154)، ونافيةً(155)، ومَصْدَريَّةً ظَرفيَّةً، ومصدريَّةً غير ظرفيَّةٍ(156)، وكافَّةً عن العملِ(157)، وزائدةً(158)، نحو: ((**أَيّٗا مَّا تَدۡعُواْ فَلَهُ ٱلۡأَسۡمَآءُ ٱلۡحُسۡنَىٰۚ**))(159).

140-141وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي (ص 447)؛وموصل الطلاب، الأزهري(ص 103)، وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 299- 300).

(148) وهي الموصولة الاسمية التي تحتاج إلى صلة توضحها، ويصلح في موضعها (الذي)، نحو قوله تعالى: ((**وَلِلَّهِ يَسۡجُدُ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ**))[سورة النحل، من الآية: 49]. ينظر: أسرار العربية(ص 379- 380)؛والجنى الداني، المرادي(ص 335)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص579)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 141)؛ وموصل الطلاب،الأزهري (ص 103)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 300).

(149) وهي الشرطة الاسمية المتضمنة لمعنى حرف الشرط، وهي نوعان:

الأول: تكون زمانية، نحو قوله تعالى: ((**فَمَا ٱسۡتَقَٰمُواْ لَكُمۡ فَٱسۡتَقِيمُواْ لَهُمۡۚ**))[سورة التوبة، من الآية: 7].

والثاني: تكون غير زمانية، نحو قوله تعالى: ((**وَمَا تَفۡعَلُواْ مِنۡ خَيۡرٖ يَعۡلَمۡهُ ٱللَّهُۗ**))[سورة البقرة، من الآية: 197].

ينظر: المقتضب (ج 2 ص 52)؛ وشرح المفصل، ابن يعيش(ج 4 ص 5)؛ وشرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان – 1417 هـ – 1996م الطبعة: الأولى، قدّم له ووضع حواشيه وفهارسه: د.إميل بديع يعقوب (ص 300)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص580-581)؛والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 141)؛ وموصل الطلاب،الأزهري (ص 103).

(150) وهي اسم استفهام، معناه: أيُّ شيءٍ هو؟ ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش(ج 4 ص 5)؛وأمالي ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان بن عمر المعروف بابن الحاجب (ت 446هـ) 1406هـ الطبعة: الأولى، تحقيق عدنان صالح مصطفى (ج 3 ص 148- 149)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص580-581)؛وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 448)؛وموصل الطلاب،الأزهري (ص 104)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 300)؛دراسات الأسلوب القرآن، محمد عبد الخالق عضيمة، دار الحديث – مصر – 1392هـ – 1972مالقسم الأول (ج 3 ص 102- 104).

(151) وهي من أقسام (ما) الاسمية، ولا تكون موصوفة بشيء، ولا موصوفًا بها، وتقع في ثلاثة مواضع:

الأول: تكون في التعجب، نحو: (ما أحسن زيدًا)، فـ(ما) نكرة تامة مبتدأ، وما بعدها خبر، أي شيء حسن زيدًا. وهذا مذهب البصريين، إلَّا الأخفش.

والثاني: تكون (ما) نكرة تامة في باب (نِعِمَ، وبئس) نحو: (غسلته غُسلاً نِعمّا)، أي: نعم شيئاً خلافًا لسيبويه الذي ذهب الى أنها معرفة تامة.

والثالث: تكون في المبالغة إذا أرادوا في الإخبار عن أحد بالإكثار من فعل كالكتابة، نحو: (إنَّ زيدًا مِمَّا أنْ يكتب).

ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 1 ص72)؛ والمقتضب(ج 4 ص 173)؛ والأصول في النحو، ابن السراج(ج 1 ص 115)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص571-572)؛وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 452-456)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 105-106).

(152) هذا الوجه تكون فيه (ما) اسميةً، وهي نكرة ناقصةٌ، موصوفةٌ مقدرة بـ(شيءٍ)، كقولهم: (مررتُ بما معجبٍ لك)، أي: بشيءٍ معجبٍ لك. ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 335)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص570)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 476)؛وموصل الطلاب، الأزهري(ص 106)؛وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 306).

(153) هذا الوجه تكون فيه (ما) اسميةً موصوفًا بها النكرة قبلها للتحقير، نحو قوله تعالى: ((**مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً**))[سورة البقرة، من الآية: 26]، أي: مثلاً بالغًا في الحقارة: بعوضةً، أو للتعظيم، نحو قولهم في المثل: (لأمرٍ ما جدع قصيرٌ أنفه)، أي: لأمر عظيم قُطِعَ قصير أنفه، أو للتنويع، نحو: (ضربتُهُ ضربًا ما)، أي: نوعًا من الضرب، من أيِّ نوعٍ كان.

ينظر: الإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 142)؛ وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 457-458)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 106-107)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 307).



وصلى الله على سيدنا محمدٍ عددَ ما ذكرهُ الذَّاكِرون، وعددَ ما غفلَ عن ذِكرهِ الغافلون، والحمد لله ربِّ العالمين.

بسم الرحمن الرحيم

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمه تتمُّ الصالحات والصلاة والسلام على نبينا محمدٍ وعلى آله وصحبه أجمعين، أمّا بعد:

فبعد أنْ فرغت من تحقيق هذه الرسالة ودراستها توصلت إلى نتائج أهمها:

1. الكشف عن مؤلَّف جديدٍ يضاف إلى سجل أبي الحسن الرسموكيّ.
2. كثرة شواهده القرآنية فالشاهد القرآني هو الأصل الرئيس والمصدر المهم في توثيق المادة المسموعة.
3. أولى أبو الحسن الرسموكيّ عنايةً بالقراءات فهي عنده رافدٌ مهم وأصيل من روافد المادة المسموعة وكان موقفه منها محموداً.

---

(154) سورة البقرة، من الآية: [26].

(155) وهي حرفيةٌ نافيةٌ، تعمل عمل (ليس)، فترفع المبتدأ، وتنصب الخبر في لغة الحجازيين، نحو قوله تعالى:((**مَاهَٰذَا بَشَرًا**))[سورة يوسف، من الآية: 31]، وقوله تعالى: ((**مَّا هُنَّ أُمَّهَٰتِهِم**))[سورة المجادلة، من الآية: 2]. ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 1 ص57)؛ والمقتضب (ج 4 ص 188)؛ وتسهيل الفوائد، ابن مالك(ص 56)؛والجنى الداني، المرادي(ص 325)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص582)؛ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 478).

(156) هذا الوجه تكون فيه (ما) حرفية، وهي نوعان:

الاول: تكون ظرفية، زمانية، او وقتية، نحو قوله تعالى: ((**مَا دُمْتُ حَيًّا**)) [سورة مريم، من الآية: 31]، أي: مُدَّة، او زمان دوامي حيًّا.

والثاني: تكون غير ظرفية (غير زمانية)، نحو قوله تعالى: ((**عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ**)) [سورة التوبة، من الآية: 128].

ينظر: الكتاب، سيبويه(ج 3 ص156)؛ والمقتضب(ج 1 ص 48)؛واللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392 هـ)، عالم الكتب – القاهرة – 1398هـ – 1978م تحقيق: حسين محمد محمد شريف (ص 268)؛ وشرح الكافية في النحو، رضي الدين محمد بن الحسن الاسترباذي (ت 686 هـ)، بيروت – 1398 هـ – 1978م تحقيق: يوسف حسن عمر (ج 3 ص 6)؛والجنى الداني، المرادي(ص 330-331)؛ ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص583)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 143).

(157) وهي حرفية تكفُّ العامل عن عمله سواء أكان العامل عامل رفعٍ أم نصبٍ، أم جرٍ، ومعناها: التوكيد، وقد عدَّها المرادي، وابن هشام، وغيرهما من أقسام (ما) الزائدة. ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 332)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص588-593)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 143-145)؛ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 479).

(158) ينظر: الجنى الداني، المرادي(ص 332)؛ومغني اللبيب، ابن هشام(ج 1 ص588)؛ والإعراب عن قواعد الإعراب، ابن هشام(ص 146)؛ ومصابيح المغاني، ابن نور الدين(ص 485-486)؛وشرح الإعراب في قواعد الإعراب، الكافيجي(ص 465)؛ وموصل الطلاب، الأزهري(ص 110)؛ وحل معاقد القواعد، السواسي(ص 314).

(159)سورة الإسراء، من الآية: [110].



4. ظهرت عناية أبي الحسن الرسموكيّ بالحديث الشريف واضحة فهو عنده مصدرٌ أساسيّ في تأصيل الاحكام والقواعد النحويّة، فقد احتج بالحديث الشريف في المسائل النحويّة ولا تخفى عن كلّ من قرأ كتبه قلة شواهده من الحديث الشريف موازنةً بشواهده القرآنية والشعرية بيد أنّها تعدُّ كثيرةً إذا ما قيست بعددها في كتب النحويّين، المتقدمين
5. اعتدّ أبو الحسن الرسموكيّ بأقوال العرب النثرية في مجال الاستدلال النحويّ وعوّل على ذلك في مواطن مختلفة.
6. استدّل أبو الحسن الرسموكيّ بالشعر و وجه عنايته به في مناقشة المسائل النحويّة وتوثيقها، فقد استشهد لشعراء جاهلين ومخضرمين واسلاميين ومولّدين، وأورد الشاهد الشعري غير معزوٍ إلى قائله في أكثر الشواهد، وهذا المنهج العالم الذي درج عليه.
7. وآخر دعوانا أنِ الحمد لله ربِّ العالمين وصلى الله وسلّم على نبينا محمدٍ وعلى آله وصحبه وسلّم تسليماً كثيراً

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

– اتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر، الشيخ أحمد بن محمد البنا (ت 1117هـ)، دار الندوة – 1359هـ تصحيح: محمد الضباع.

– أخبار النحويّين البصريّين، أبو سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان السيرافي (ت 368هـ)، مطبعة البابي الحلبي – القاهرة – 1955م تحقيق: طه الزيني ومحمد عبد المنعم خفاجي.

– ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيّان الاندلسي (ت 745 هـ)، مطبعة الخانجي – القاهرة – 1418هـ – 1998م الطبعة: الأولى، تحقيق وشرح ودراسة: د.رجب عثمان محمد، ومراجعة: د.رمضان عبد التواب.

– الأزهرية في علم الحروف، علي بن محمد الهروي (ت 1415 هـ)، مطبوعات مجمع اللغة العربية – دمشق – 1401هـ تحقيق: عبد المعين الملوحي.

– أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث، للدكتور محمد عيد، عالم الكتب – القاهرة – 1973م.

– الأصول في علم النحو، أبو بكر محمد بن السري بن السراج (ت 316 هـ)، مطبعة النعمان – النجف – 1393هـ – 1973م تحقيق: عبد الحسين الفتلي.



– الأضداد في اللغة، أبو بكر محمد بن القاسم ابن الانباري (ت 328 هـ)، المكتبة العصرية – لبنان – 1407هـ – 1987م تحقيق: محمد أبو الفضل ابراهيم.

– الإعراب عن قواعد الإعراب، أبو محمد عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري (ت 761 هـ) دار الفكر – 1970م الطبعة: الأولى، تقديم وتحقيق: رشيد عبد الرحمن العبيدي.

– الأعلام، خير الدين الزركلي (ت 1396 هـ)، دار العلم للملايين – بيروت – لبنان – 2002م الطبعة: الخامسة عشر.

– أمالي ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان بن عمر المعروف بابن الحاجب (ت 446هـ) 1406هـ الطبعة: الأولى، تحقيق عدنان صالح مصطفى.

– إنباه الرواة على أنباه النحاة، جمال الدين علي بن يوسف القفطي (ت 646هـ) مطبعة دار الكتب المصرية – القاهرة – 1950م تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم.

– الإيضاح في شرح المفصّل، ابن الحاجب(ت646هـ)، مطبعة العاني – بغداد – 1982م–1983م تحقيق: موسى نباي العليلي.

– البحر المحيط، أبو حيّان الأندلسي (ت 745 هـ)، مطبعة السعادة – مصر – 1328هـ الطبعة: الأولى.

– البرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت 794 هـ)، دار المعرفة – بيروت تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم.

– بشارة الزائرين الباحثين في حكاية الصالحين (مخطوط) لداود بن علي السملالي الكرامي، نسخة مصورة عن أصلٍ بجوزة الشيخ محمد الضو السباعي رحمه الله تعالى.

– بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ)، مطبعة عيسى البابي الحلبي – القاهرة – 1964م تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم.

– تاريخ الأدب العربي، كارل بروكلمان، الهيأة المصرية العامة للكتاب – 1995م الطبعة: الأولى، أشرف على ترجمته إلى العربية: محمود فهمي حجازي.

– تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، أبو عبد الله محمد بن مالك الطائي (ت 672 هـ) دار الكتاب العربي – القاهرة – 1387هـ – 1968م تحقيق: محمد كامل بركات.

– التقاط الدرر ومستفاد المواعظ والعبر من أخبار وأعيان المائة الحادية والثانية عشر، محمد بن الطيب القادري، دار الآفاق الجديدة – بيروت – لبنان – 1983م الطبعة: الأولى، تحقيق: هاشم العلوي القاسمي.

– توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، حسن بن قاسم المرادي (ت 749هـ)، دار الفكر العربي – القاهرة – 1422هـ – 2001م الطبعة: الأولى، شرح وتحقيق: د.عبد الرحمن علي سليمان.

– التيسير في القراءات السبع، أبو عمر بن عثمان بن سعيد الداني (ت 444هـ)، مكتبة المثنى (نسخة مصورة) – استانبول – 1920م عُني بتصحيحه: أوتربرتزل.

– الجنى الداني في حروف المعاني، حسن بن قاسم المرادي (ت 749 هـ)، مؤسسة الكتب للطباعة والنشر – جامعة الموصل – 1369هـ – 1976م تحقيق: طه محسن.

– حجة القراءات، أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة (ت 450 هـ) مؤسسة الرسالة – بيروت – 1399هـ – 1979م الطبعة: الأولى، تحقيق: سعيد الأفغاني.

– الحجة في علل القراءات السبع، أبو علي الحسن بن عبد الغفار الفارسي (ت 377هـ) وبشير جوجالي، مراجعة عبد العزيز رباح – دار المأمون – دمشق – 1993م الطبعة: الأولى، تحقيق: بدر الدين قهوجي.

– الحركة الفكرية بالمغرب في عهد السعديّين، محمد حجي، منشورات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر – الرباط – 1976م الطبعة: الأولى.

– حروف المعاني، أبو القاسم عبد الرحمن بن اسحاق الزجاجي (ت 340هـ)، بيروت – لبنان – 1404هـ – 1984م الطبعة: الأولى، حققه وقدّم له: د.علي توفيق الحمد.

– حل معاقد القواعد اللائي تثبت بالدلائل والشواهد، أبو الثناء أحمد بن محمد بن عارف الزيلي السواسي (ت 1009 هـ)، مكتبة حسين العصرية – بيروت – لبنان – 1433هـ الطبعة: الأولى، دراسة وتحقيق: د.عمر علي محمد الدليمي.

– الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392هـ)، مطبعة دار الكتب المصرية – القاهرة – 1952-1956م تحقيق: محمد علي النجار.

– دراسات الأسلوب القرآن، محمد عبد الخالق عضيمة، دار الحديث – مصر – 1392هـ – 1972م.

– دليل مؤرخ المغرب الأقصى، عبد السلام بن سودة، دار الكتاب – الدار البيضاء – 1965م الطبعة: الثانية.

– ديوان عبيد الأبرص، مطبعة البابي الحلبي – القاهرة – 1377هـ – 1977م تحقيق: حسين نصّار.

– رجالات العلم العربي في سوس من القرن الخامس الهجري إلى منتصف القرن الرابع عشر، محمد المختار بن علي بن أحمد السوسي، المغرب – 1409هـ – 1989م الطبعة: الأولى، هيّأه للطبع ونشره: رضى الله عبد الوافي المختار السوسي.



– رصف المباني في حروف المعاني، أحمد بن عبد النور، مطبوعات مجمع اللغة العربية – دمشق – 1395هـ – 1975م الطبعة: الأولى، تحقيق: أحمد محمد الخرّاط.

– السبعة في القراءات، أبو بكر أحمد موسى بن العباس بن مجاهد (ت 324 هـ)، دار المعارف – القاهرة – 1980م الطبعة: الثانية، تحقيق: د.شوقي ضيف.

– سوس العالمة، المختار السوسي، مطبعة فضالة – المحمديّة – المغرب – 1960م الطبعة: الأولى.

– الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه، الدكتورة خديجة عبد الرزاق الحديثي، مطبوعات جامعة الكويت – الكويت – 1394هـ – 1974م.

– شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن جمال الدين محمد بن مالك (ت 686 هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان – 1420 هـ – 200م الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد باسل عيون السود.

– شرح الإعراب في قواعد الإعراب، أبو عبد الله محيي الدين محمد بن سليمان المعروف بالكافيجي (ت879هـ)، مركز البحوث والدراسات سلسلة إحياء التراث الإسلامي – بغداد – 1427هـ – 2006م دراسة وتحقيق: د.عادل محمد عبد الرحمن الشنداح.

– شرح الكافية في النحو، رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي (ت 686 هـ)، بيروت – 1398 هـ – 1978م تحقيق: يوسف حسن عمر.

– شرح حدود الأُبَّذي في علم النحو، علي بن أحمد الرسموكي (ت 1049 هـ)، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء – 1430هـ ـ 2009م الطبعة: الأولى، دراسة وتحقيق: د.البشير التهالي.

– شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان – 1417 هـ – 1996م الطبعة: الأولى، قدّم له ووضع حواشيه وفهارسه: د.إميل بديع يعقوب.

– شرح كلّا وبلى ونعم، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت 437 هـ)، دار المأمون – دمشق – 1404هـ الطبعة: الأولى، تحقيق: د. أحمد حسن فرحان.

– الشواهد والاستشهاد في النحو، عبد الجبار علوان النايلة، مكتبة دار العروبة،– الكويت – 1976م.

– الصاحبي في فقه اللغة، وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس (ت 395هـ)، مؤسسة بدران – بيروت – 1383هـ – 1963م تحقيق مصطفى الشويمي.



– الصحاح في اللغة والعلوم، اسماعيل بن حماد الجوهري، دار الحضارة العربية – بيروت – لبنان تحقيق: نديم مرعشلي وأسامة مرعشلي.

– صفوة ما انتشر من أخبار صلحاء القرن الحادي عشر، محمد الصفير الإفراني، مركز التراث الثقافي المغربي – الدار البيضاء – 2004م الطبعة: الأولى، تحقيق: عبد المجيد الخيالي.

– صلة الخلف، محمد بن سليمان الروداني، دار الغرب الإسلامي – بيروت – لبنان – 1988م الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد حجي.

– طبقات الحضيكي، محمد بن أحمد الحضيكي، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء – 2006م الطبعة: الأولى، تحقيق: أحمد بومزكو.

– طبقات النحويّين واللغويّين، أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي (ت 379هـ)، دار المعارف – مصر – 1973م تحقيق: محمد أبو الفضل ابراهيم.

– فهرس المخطوطات العربية والأمازيغية، محمد القادري، منشورات مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود – الدار البيضاء – 2005م الطبعة: الأولى.

– فهرس مخطوطات الخزانة العلمية بالمسجد الأعظم بتازة، عبد الرحيم العلمي، منشورات وزارة الأوقاف – الرباط – المغرب 2002م الطبعة: الأولى.

– فهرس مخطوطات النحو والصرف بالخزانة الحسينية بالرباط، خالد زهري ومصطفى طوبي، المطبعة الوارقة الوطنية – مراكش – 2003م الطبعة: الأولى.

– فهرسة أبي علي اليوسي، دار الفرقان – الدار البيضاء – 2001م الطبعة: الأولى، تحقيق: حميد حماني.

– الفوائد الجمة في إسناد علوم الأمة، أبو زيد عبد الرحمن التمناري، مطبوعات السنتيسي – الدار البيضاء – 1999م الطبعة: الأولى، تحقيق: الزبيد الراضي.

– القطع والائتناف، أبو جعفر أحمد بن محمد النحّاس (ت 338 هـ)، مطبعة العاني – بغداد – 1398هـ – 1978م الطبعة: الأولى، تحقيق: أحمد خطاب العمر.

– الكتاب، أبو عمر بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه (ت 180 هـ) مكتبة الخانجي – القاهرة – 2006م الطبعة: الثالثة، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون.

– لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور المصري (ت 711هـ)، القاهرة – مصر تحقيق: لجنة بدار المعارف.



– اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392 هـ)، عالم الكتب – القاهرة – 1398هـ – 1978م تحقيق: حسين محمد محمد شريف.

– المثلث اللغوي، ابن السيد البطليوسي (ت) دار الحرية – بغداد – 1982م تحقيق: صلاح الفرطوسي.

– مجالس ثعلب، أبو العباس أحمد بن يحيى المعروف بثعلب (ت 291هـ)، دار المعارف – القاهرة – مصر – 1960م تحقيق: عبد السلام محمد هارون.

– مراتب النحويّين، أبو الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي الحلبي (ت 351 هـ)، مطبعة الصحابة – القاهرة – 1954م الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم.

– مشكل إعراب القرآن، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت437 هـ)، مؤسسة الرسالة – بيروت – 1988م الطبعة: الرابعة، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن.

– مصابيح المغاني في حروف المعاني، محمد بن علي ابراهيم الخطيب الموزعي المعروف بابن نور الدين (ت 825)، دار المنار – القاهرة – 1414هـ، 1993م الطبعة: الأولى، دراسة وتحقيق: د. عائض بن نافع بن ضيف الله العمري.

– معاني القرآن وإعرابه، أبو اسحاق ابراهيم بن السري الزجاج (ت 3121 هـ)، القاهرة – 1973–1974م الطبعة: الأولى، تحقيق: عبد الجليل عبده شبلي.

– معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد الفرّاء (ت 207هـ)، علم الكتب – بيروت – 1980م الطبعة: الثانية، تحقيق: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي.

– معاني القرآن، الأخفش سعيد بن مسعدة البلخي المجاشعي (ت 215 هـ)، عالم الكتب – بيروت – لبنان – 1424هـ – 2003م الطبعة: الأولى، تحقيق: د.عبد الأمير محمدأمين الورد.

– المعسول، المختار السوسي، مطبعة النجاح – الدار البيضاء – 1963م الطبعة: الأولى.

– مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ)، منشورات محمد على بيضون، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان – 1418هـ – 1996م الطبعة: الأولى، قدّم له ووضع حواشيه وفهارسه: حسن حمد، وأشرف عليه وراجعه: إميل بديع يعقوب.

– المفصّل في علم العربية، لجار الله الزمخشري (ت 538هـ)، دار الجيل – بيروت الطبعة: الثانية.

– المقرب، علي بن مؤمن بن عصفور الأشبيلي (ت 669هـ)، مطبعة العاني – بغداد – 1391هـ – 1972م الطبعة: الأولى، تحقيق: د.أحمد عبد الستار الجواري، و عبد الله الجبوري.



– موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب، الشيخ خالد بن عبد الله الأزهري (ت 905 هـ) مكتبة ابن سينا للطبع والنشر والتوزيع – القاهرة – 2005م تحقيق وتعليق: محمد إبراهيم سليم.

– نزهة الإلباء في طبقات الأدباء، أبو البركات الانباري (ت 577هـ)، مطبعة المعارف – بغداد – 1959م تحقيق: إبراهيم السامرائي.

– نشر المثاني لأهل القرن الحادي عشر والثاني، محمد بن الطيب القادري، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر – الرباط – 1977م الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد حجي، وأحمد التوفيق.

– وفيات الرسموكي، مطبعة الساحل – الرباط – 1988م الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد المختار السوسي.

– الوقف على كلّا وبلى في القرآن، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت 437هـ)، مجلة كلية الشريعة – 1976م العدد: 3، تحقيق: د.حسين نصّار.



بسم الله الرحمن الرحيم

تعتمد مجموعة مجلات_**المعهد العلمي للتدريب المتقدم والدراسات (معتمد)** أعلى المعايير الدولية التي من شأنها رفع مستوى الأبحاث إلى مستوى العالمية، وتضيف للبحث في حال التزام الباحث بها ترقية حقيقة لمستوى بحثه، وكذلك تعزز من خبرته في مجال **النشر العلمي**؛ إن جملة المواصفات الواردة في هذا الدليل التوجيهي؛ تضفي على أبحاثنا شكلاً علمياً يعزز من مضمونها ويخرجه إلى القارئ بصيغة تتناسب مع تطور **ضوابط النشر العلمي** ومعارفه، مما يحقق مواكبة فاعلة لمستجدات النشر المعرفي.

تعليمات للباحثين:

1- ترسل نسختين من البحث **لقسم النشر على الإيميل:** (**publisher@siats.co.uk**) تحت برنامج Microsoft Word واحدة بصيغة (Word) ، وأخرى بصيغة (PDF).

2- يُكتب البحث بواسطة الحاسوب (الكمبيوتر) بمسافات (**واحد ونصف**) بين الأسطر شريطة ألا يقل عدد الكلمات عن **4000** و لايزيد **عن5000** كلمة، حجم الخط 16 ,للغة العربية (**Traditional Arabic**) و **12** للغة الإنجليزية (**Time New Roman**)، بما في ذلك الجداول والصور والرسومات , ويستثنى من هذا العدد الملاحق والاستبانات.

3- واجهة البحث: يُكتب عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية، وأسفل منه تكتب أسماء الباحثين كاملة باللغتين العربية والإنجليزية، كما تذكر عناوين وظائفهم الحالية ورتبهم العلمية، وسنة النشر بالهجري والميلادي.

4- العناوين الرئيسية والفرعية: تستخدم داخل البحث لتقسيم أجزاء البحث حسب أهميتها، وبتسلسل منطقي، وتشمل العناوين الرئيسية: ملخص البحث وتحته الكلمات المفتاحية، (**ABSTRAC** وتحته **KEYWORDS**)، المقدمة، البحث وإجراءاته، النتائج، المصادر والمراجع.

5- يرفق مع البحث ملخص باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تزيد كلمات الملخص على **(150)** كلمة، وتكتب بعد الملخص الكلمات المفتاحية **KEYWORDS** على ألا تزيد على **(5) كلمات**، مع ملاحظة اشتمال الملخص على أركانه الأربعة: المشكلة والأهداف والمنهج والنتائج.

6- يقسم البحث إلى مباحث ومطالب تُكتب وسط الصفحة بخط سميك.

7- تطبع الجداول والأشكال داخل المتن و ترقم حسب ورودها في البحث، ويكون لكل منها عنوان خاص، ويشار إلى كل منها بالتسلسل، وتستخدم الأرقام العربية (1, 3,2...) في كل أجزاء البحث.

8- كل بحث يجب أن يشمل على مانسبته 20 % من المراجع الأجنبية ويستثنى من ذلك أبحاث الشريعة واللغة العربية.

9- مدة تعديل البحوث: يعطى الباحث مدة أقصاها **3 أشهر** لإجراء التعديلات على بحثه إن وجدت، وللمجلة الحق بعد ذلك في رفض البحث رفضا نهائيا حال تجاوز الباحث المدة المحددة للتعديل.

10- يلتزم الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التقويم في حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم متابعة إجراءات النشر.

11- لا تجيز المجلة سحب الأبحاث بعد قبولها للنشر بأي حال من الأحوال ومهما كانت الأسباب.

12- **(التوثيق) قائمة المراجع:**

- تهمش المراجع في المتن باستخدام الأرقام المتسلسلة، وتبين بإيجاز في قائمة بآخر البحث بحسب تسلسلها في المتن؛ على أن توضع قبل قائمة المصادر والمراجع.
- وكيفية هذا الإجراء: أن يقوم الباحث بوضع حاشية سفلية بطريقة إلكترونية لكل صفحة كما هو معهود، ثم بعد أن ينتهي الباحث من بحثه كاملا يقوم بنقل هذه الحواشي مرة واحدة إلى نهاية البحث عن طريق اتباع طريقة ذلك من خلال هذا الفيديو التوضيحي (*تعلم وورد: نقل الحواشي السفلية الى آخر صفحة دفعة واحدة*)

t=87s&v=al_g_hAweCU?https://www.youtube.com/watch

https://youtu.be/al_g_hAweCU

للإشارة إلى المرجع في الموضع الأول، هكذا:

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (2007). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام محمد. بيروت: دار الكتب العلمية. ط: 2. ج: 2، ص: 145.

وفي المواضع الأخرى له يشار إليه، هكذا:

ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. مرجع سابق، ج: 3، ص: 150.

- توثق **المصادر والمراجع** في قائمة واحدة في نهاية البحث، وترتب هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف، وذلك باتباع الطريقة التالية:

الكتاب لمؤلف واحد:

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (2007). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام محمد. بيروت: دار الكتب العلمية. ط: 2.

للمؤلف أكثر من كتاب

ابن خالويه، الحسين بن أحمد الهمذاني. (1979). الحجة في القراءات السبع. بيروت: دار الشروق.

ـــــــــ. (1992). إعراب القراءات السبع وعللها. تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الكتاب لمؤلِفَين اثنين:

البغا، مصطفى ديب. مستوى، محي الدين. (1996). الواضح في علوم القرآن. دمشق: دار العلوم الإنسانية.

الكتاب لثلاث مؤلفين أو أكثر:

محمد كامل حسن وآخرون. (2005). التجديد. كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية.

المقالة في مجلة علمية:

راضي، فوقية محمد. (2002). "أثر سوء المعاملة وإهمال الوالدين على الذكاء". المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد: 12. العدد: 36. ص 27-36.

المقالة في مؤتمر:

عبد الجليل، محمد فتحي محمد. (2018). "أثر المرأة في الدعوة والتربية في ضوء القرآن الكريم". المؤتمر الدولي للقرآن الكريم في المجتمع المعاصر. ماليزيا: جامعة السلطان زين العابدين.

الرسالة العلمية:

عبد الجليل، محمد فتحي محمد. (2016). "منهج ابن زنجلة في توجيه القراءات في كتابه حجة القراءات". رسالة دكتوراه، جامعة السلطان زين العابدين.

المؤلفات المترجمة:

القاضي، عبد الفتاح. (د. ت). تاريخ المصحف. (تر: إسماعيل محمد حسن). ترنجانو: المؤسسة الدينية.

13- عند قبول البحث للنشر يوقع الباحث على انتقال حقوق ملكية البحث الى إدارة معتمد

14- لهيئة التحرير الحق بإجراء أي تعديلات من حيث نوع الحروف ونمط الكتابة، وبناء الجملة لغوياً بما يتناسب مع نموذج المجلة المعتمد لدينا.

15- قرار هيئة التحرير بالقبول أو الرفض قرار نهائي مع الاحتفاظ بحقها في عدم إبداء الأسباب.

16- يمكن للباحث الحصول على بحثه المنشور والعدد الذي نشر فيه بحثه من موقع المجلة إلكترونياً.

ملاحظة: عزيزي الباحث إن هذه المواصفات مأخوذة عن لوائح دولية مُعتمدة، وهي تعزز من مستوى بحثك من حيث الشكل الذي لا يقل أهمية عن المضمون، وإن أية مخالفة لها ستكلفك تأخيراً إضافياً يمكن تجنبه في حال الالتزام بها.

آليات النشر والإحالة:

بعد تسلم إدارة المجلة نسخة البحث من الباحث، تقوم بإحالتها إلى المحكمين، وتلتزم بمدة لا تزيد عن **30** يوماً لتزويد الباحث بتقرير عن بحثه يتضمن الملاحظات، بعدها يمهل البحث مدة لا تزيد عن **90 يوماً (3 أشهر)** للأخذ بالملاحظات .

ينشر البحث بعد أول أو ثاني عدد يعقب تاريخ إصدار خطاب قبوله للنشر على الأكثر، حسب أولوية الدور وزخم الأبحاث المُحالة للنشر.

CONTANT